Próximo lançamento
O Poeta e a Consciência Crítica
Affonso Ávila

ISBN 978-85-273-0814-4

A expressão "cuidado com a criança" traz uma ambigüidade muito reveladora da situação dos meninos e meninas, que vivem ou passam parte considerável de seu tempo nas ruas das grandes cidades brasileiras em busca da sobrevivência. A ambivalência se estende, ainda, pela sensação de liberdade que essa vivência lhes traz, longe de estruturas familiares arruinadas, em contraste com a violência a que se vêem expostas e da qual são vítimas por estarem nas ruas, abandonadas e com poucas expectativas de uma vida com oportunidades melhores. Uma questão gravíssima, que precisa ser enfrentada e combatida.

A educação e socialização pela arte e pelo teatro tem sido uma das formas mais bem-sucedidas de lidar com o assunto, pelo seu potencial agregador, seu caráter alternativo e a capacidade de adaptar-se a qualquer ambiente. Estudiosa de teatro-educação, com uma carreira desenvolvida junto às comunidades mais carentes, que tem como sua grande preocupação, Marcia Pompeo Nogueira faz em Teatro com Meninos e Meninas de Rua, editado pela Perspectiva em sua coleção Debates, um mapeamento de três instituições públicas – Secretaria do Menor, Secretaria Estadual de Cultura e Secretaria Municipal de Cultura –, dedicadas ao trabalho de arte-educação pelo teatro, e acompanha e analisa a ação do Grupo Ventoforte, de Ilo Krugli – reconhecido internacionalmente pela qualidade de seus espetáculos infantis –, que desenvolve vários projetos comunitários em que utiliza o teatro como ferramenta de educação e conhecimento.

O resultado é uma obra abrangente e esclarecedora, incisiva e inteligente, que nos traz a esperança de talvez um dia cicatrizar essa que talvez seja a maior das chagas urbanas das grandes cidades do chamado mundo "emergente", para ficar no eufemismo globalizado para a pobreza.

debates

TEATRO COM MENINOS E MENINAS DE RUA m. nogueira

debates
debates
debates

teatro

marcia pompeo nogueira

TEATRO COM MENINOS E MENINAS DE RUA

debates 312 PERSPECTIVA

Teatro com Meninos e Meninas de Rua

Coleção Debates
Dirigida por J. Guinsburg

marcia pompeo
nogueira

TEATRO COM MENINOS E MENINAS DE RUA

NOS CAMINHOS DO GRUPO VENTOFORTE

Equipe de Realização – Preparação de texto: Lilian Miyoko Kumai; Revisão: Iracema A. Oliveira; Produção: Ricardo W. Neves, Sergio Kon e Raquel Fernandes Abranches.

PERSPECTIVA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Nogueira, Marcia Pompeo
Teatro com meninos e meninas de ruas: nos caminhos do grupo Ventoforte / Marcia Pompeo Nogueira. – São Paulo: Perspectiva, 2008. – (Debates; 312 / dirigida por J. Guinsburg)

Bibliografia.
ISBN 978-85-273-0814-4

1. Crianças de rua 2. Grupo Ventoforte (Teatro) 3. Teatro e crianças I. Guinsburg, J. II. Título. III. Série.

08-01381 CDD-371.399

Índices para catálogo sistemático:

1. Crianças de rua : Teatro-educação 371.399
2. Teatro-educação : Crianças de rua 371.399

Direitos reservados à

EDITORA PERSPECTIVA S.A.

Av. Brigadeiro Luís Antônio, 3025
01401-000 São Paulo SP Brasil
Telefax: (11) 3885-8388
www.editoraperspectiva.com.br

2008

SUMÁRIO

Agradecimentos 9
No Meio-fio da Calçada – *Ilo Krugli* 11
Introdução 15

O "PROBLEMA DO MENOR"
E A MARGINALIZAÇÃO SOCIAL NO BRASIL 19

Do Monstro-herói Estereotipado à Imagem do
Menino e da Menina de Rua 23
Alternativas de Atendimento
aos "Meninos de Rua" 29

INSTITUIÇÕES QUE OFERECEM O TEATRO COMO ALTERNATIVA 35

Secretaria do Menor 37
Clube da Turma 39
Projeto Enturmando 40
A Turma Faz Arte 42
O Significado da Arte para a Secretaria do Menor 45
As Oficinas Culturais da Secretaria Estadual de Cultura 49
Secretaria Municipal de Cultura 55
Casa de Cultura Mutirão São Francisco 60
Caminhos Diferentes Apontam para uma Mesma Direção 64

OS CAMINHOS DO GRUPO VENTOFORTE 81

A Casa de Cultura Ventoforte 96
O Ventoforte no Projeto Enturmando 98
O Ventoforte no Projeto A Turma Faz Arte 109
O Ventoforte no Mutirão São Francisco 118
Um Caminho para o Teatro-Educação 119
Contribuições do Teatro para os Meninos e as Meninas de Rua (e para todas as crianças) 125

Bibliografia 131

AGRADECIMENTOS

À Ingrid Dormien Koudela, pela orientação da tese que serviu de base para este livro; a Marcelo Tragtenberg, pelo apoio e estímulo constantes; aos meus filhos Mariel e João; a Ilo Krugli, Fátima Campidelli, Paulinho da Rosa, Rosa Comporte, Luiz Laranjeira e a todo grupo Ventoforte, pela oportunidade que me abriu para o conhecimento do seu trabalho e pela amizade.

NO MEIO-FIO DA CALÇADA

No início da década de 1990, não era raro ver a equipe do Ventoforte sentada no meio-fio para descansar, planejar, pensar, dialogar, "bater um papo" com alguns dos moradores, pais de crianças. Eram espaços abertos que criavam um contexto inusitado para as nossas aulas, onde a expressão através da arte conferia aos espaços uma colaboração, uma densidade humana, com características festivas e de celebração pouco vistas nas atividades realizadas detrás dos muros das escolas. Isso acontecia continuamente junto a uma lona de circo na vila Brasilândia, debaixo da passagem elevada do metrô, no Brás, numa rua sem saída da Baixada do Glicério, e também em um mutirão na construção de um conjunto habitacional, São Francisco, em São Mateus.

Não era uma experiência inédita, alguns anos antes, em escolas do bairro do Itaim Bibi, para conquistar afeti-

Figura: Oficina do Ventoforte no Brás.

vidades e identidades entre alunos e professores, deflagramos o projeto Os Muros Que Cantam, Contam, Dançam, Desenham, Pintam e Representam nos Muros da Escola.

Nossa história vinha de uma caminhada longa por estradas, caminhos, vilarejos, fronteiras, cidades. Comunicávamos-nos em línguas e dialetos não apenas idiomáticos, incluía-se também comportamentos e culturas colonizadas, mestiçadas, que fazem parte do grande cenário da América Latina e do Brasil. No Brasil, tivemos o feliz encontro com um movimento: o grupo Escolinha de Arte do Brasil, do qual faziam parte Augusto Rodriguez, Noêmia Varela, Nise da Silveira, Anísio Teixeira, Helena Antipof, Darcy Ribeiro e outros artistas educadores, pensadores e precursores da educação através da arte.

Procurávamos processos em continuidade, tanto em nós como nos diferentes grupos de crianças e jovens, e adultos, sem dúvida, às vezes, como uma pedagogia criativa para todo o núcleo familiar e social. Acreditávamos que as linguagens de expressão são o centro de amadurecimento do indivíduo e responsáveis pela criação de condições de comunicação e integração coletiva. Continuamos a acreditar, tanto que criamos, durante esses anos, um exercício chamado "Mapa da Vida". Explora-se nele espaços diversos da memória, o imaginário, o sonho e o desejo. A proposta começa com imagens desenhadas que serão ampliadas pela vivência por meio do corpo, do movimento e, por último, da palavra. Desenvolve-se o presente e também o passado, geralmente imaginário, e depois um futuro desejado, assim, a criança constrói uma possível autobiografia que pode ser assistida, observada pelos outros.

1º Eu desde quando nasci, até hoje...
2º Eu antes de nascer...
3º Eu depois de hoje...

Este é um trabalho em que o aluno se expressa com uma plena liberdade, possibilitando-o de enxergar vivências reais e imaginárias, o que contribui para a construção de

sua biografia, sem pressões ou restrições competitivas, e seu crescimento acontece da própria liberdade que deflagra a expressão e a qualidade estética, sendo possível redescobrir a leitura da memória pessoal e familiar e outras fantasias que geralmente são ricas em elementos míticos e culturais. Metáforas e fabulações emergem das contradições reais; e os sonhos, representações espontâneas do inconsciente, libertam os desejos e as compreensões das diferentes realidades e contextos da criança, do jovem e até do professor.

A nossa ação excedia as propostas discutidas de auto-estima, inclusão, de um assistencialismo em que as desigualdades impõem equívocos e limites; realizamos a mesma linha abrangente para outros trabalhos com jovens e crianças de outros espaços sociais, além da rua, onde o diálogo e o olhar recíproco entre os professores e os alunos deflagraram conteúdos e sensibilidades além dos muros, resgatando um "eu criador" do cotidiano com uma procura que a aproximava com o outro, o outro lado da família, da rua, dos conceitos, preconceitos, e afastando o estereótipo do próprio núcleo em que convivia.

Marcia Pompeo acompanhou nosso trabalho durante um bom tempo, não apenas observando, mas também "botando as mãos na massa" e, por isso, ela elaborou, também sentada no meio-fio, sua própria biografia (parte dela).

Isso se mostra evidente nos desdobramentos, no seu trabalho, tanto na universidade como em outros espaços, com a comunidade de Ratones, em Santa Catarina, onde algumas vezes participamos não apenas observando, mas também trabalhando junto a ela.

Ainda no "meio-fio", lembro de dois momentos que nos fazem refletir sobre os alcances e as limitações de uma ação profunda das instituições e os projetos de educação.

Primeiro: Uma escola e um centro comunitário construídos em sistema de mutirão. Era um espaço cultural que seria construído, pela população, num vale que protegia as casas da avenida e do trânsito poluidor, com perigos evidentes da própria circulação das crianças. No vale ainda

existiam nascentes, matas, trilhas diversas e córregos. Porém, ele não foi concluído. O projeto foi interrompido devido a mudanças administrativas e, na prefeitura, abandonado (transformado em lixão).

Segundo: Sentados, também no meio-fio, a secretária de Estado, responsável pela Secretaria do Menor, e eu. Era domingo, mas trabalhávamos na rua fechada com crianças moradoras de depósitos de catadores de papelão. Nesse dia, estávamos documentando e registrando; as crianças pintavam e desenvolviam histórias sem olhar para câmera em movimento; não era exibição, era o dia a dia. (Foi o nosso dia a dia por aproximadamente dois anos). A secretária me disse e comentou do trabalho: "Como seria incrível desenvolver este trabalho em todos os bairros da cidade...!"

O que se fazia visível e transcendia a nossa proposta era a transformação tanto das crianças quanto dos espaços. Nesta rua existia um muro que a separava de um terreno abandonado, o tempo e alguns moradores tinham esburacado-o em vários lugares. Foi então que, entre outras intervenções na rua, pintamos com diversas cores o contorno dos furos e buracos, transformando-os em visores ou janelas da rua para o quintal e do quintal para a rua, propiciando improvisações e jogos. Tudo isso juntamente com uma celebração, contação de histórias de verdade e de mentira, teatralizações e rituais de expressão que ampliam necessariamente as vivências e as emoções e os sonhos dos alunos brincantes. Portanto, neste trabalho, Marcia Pompeo retoma, resgata e atribui significados, contribuindo para a memória e continuidade de toda a paixão do trabalho do Ventoforte e encerrando esta apresentação respondendo à secretária da Secretaria do Menor com uma pergunta: "O que teria acontecido se todos estes projetos tivessem tido continuidade durante estes anos todos?".

Ilo Krugli
Diretor do Grupo Ventoforte

INTRODUÇÃO

Ao tomar conhecimento, em 1987, da existência de um circo da Secretaria Estadual do Menor, na periferia de São Paulo, que propunha o teatro às crianças e adolescentes da região, me interessei e quis conhecer a experiência mais de perto. Logo descobri que essa atividade fazia parte de uma estratégia para lidar com o problema do menino e da menina de rua.

O problema do menino de rua me afligia por entender que ele é o resultado da precariedade das condições de vida das classes trabalhadoras, ocasionando um amadurecimento cada vez mais precoce de nossas crianças. Obrigado a garantir sua subsistência, a criança deixa de brincar, compromete sua formação e entra em desigualdade de condições no mundo da produção.

Figura: Teatro de Sombras inspirado em brincadeiras de quintal.

Sempre me posicionei contrária à resolução do problema do menino de rua exclusivamente por meio de programas de formação profissional. Mostrei-me, no entanto, favorável a essa nova proposta, de cunho mais formativo, em que o teatro desempenharia um papel educativo.

Por outro lado, do ponto de vista do teatro, acreditava que o sucesso dessas experiências poderia tornar manifesta a função educacional dessa linguagem estética, de modo a oferecer elementos para a ampliação do espaço do teatro na educação.

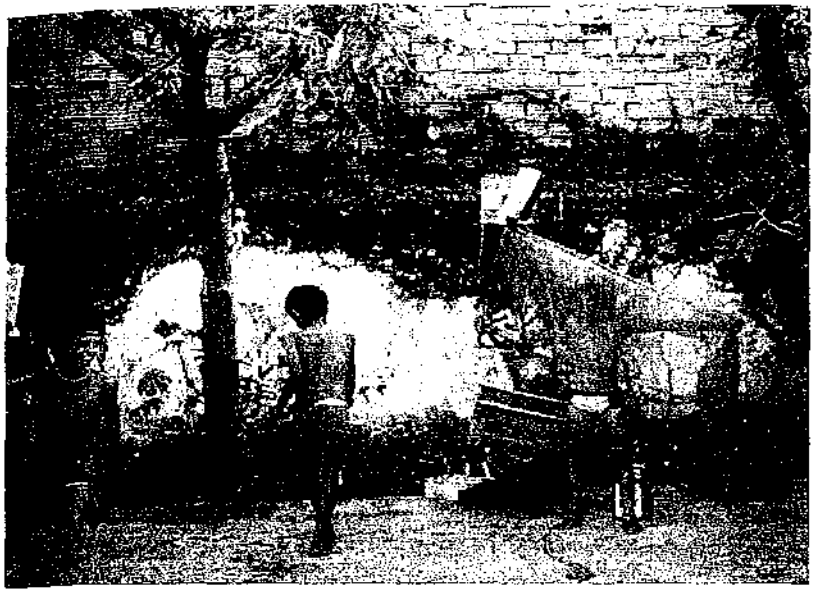
Compreendia que a divulgação do significado da experiência e, portanto, sua multiplicação, dependia de um estudo mais aprofundado sobre os trabalhos desenvolvidos ali. Ao descobrir que o grupo Ventoforte era responsável pela programação de Teatro deste circo, reafirmei meu interesse por investigar esta experiência. Já conhecia o trabalho artístico do grupo Ventoforte há muitos anos e admirava a qualidade de seus espetáculos e o respeito que sempre demonstrava pela criança.

Essa aproximação aconteceu e foi muito produtiva. Pude conhecer a fundo o trabalho educacional do Ventoforte e verificar de que maneira ele se relaciona com a sua proposta estética. A riqueza deveu-se também ao fato de que a experiência deste circo foi frutífera. Outros circos foram criados, bem como outros trabalhos ligados a outras instituições, como as secretarias estadual e municipal de Cultura de São Paulo, que também começaram a propor o teatro às crianças marginalizadas – meninos e meninas de rua.

O Ventoforte acompanhou esse crescimento, assumindo fecundos trabalhos ligados a essas várias instituições, trabalhos que representam verdadeiras contribuições à prática contemporânea de Teatro-Educação.

Esta pesquisa foi originalmente apresentada como dissertação de mestrado na Escola de Comunicações e Artes da USP, em 1993. A pesquisa compreende, portanto, o período de 1987 a 1993. Atualizar os dados aqui apresentados demandava uma nova pesquisa, o que significaria escrever um novo livro, então optei por fazer uma pequena revisão, mas manter a pesquisa original ao perceber que de lá para cá o problema do menino e da menina de rua só se aprofundou, a vinculação com o tráfico de drogas aumentou, bem como os riscos vividos por essas crianças.

Hoje está mais claro do que nunca a necessidade de oferecer alternativas educacionais para essas crianças. O número de instituições que propõem a arte nos programas socioeducativos vem aumentando, entretanto são poucos os estudos sobre suas propostas metodológicas e o alcance desses trabalhos, o que mantém a atualidade e a necessidade da pesquisa.



O "PROBLEMA DO MENOR" E A MARGINALIZAÇÃO SOCIAL NO BRASIL

A expressão "cuidado com a criança" mudou recentemente de significado. Ela deixou de se referir à atenção que deve ser dedicada a uma criança para representar o cuidado que se deve ter quanto a uma possível agressão de uma criança.

Esse jogo de palavras reflete uma visão bastante atual, que identifica no dito "menor" um perigo para a sociedade, pois ele promove a violência, criando um clima de insegurança.

Tal situação do menor não é recente, mas só adquiriu *status* de problema quando sua ação passou a representar uma ameaça para a sociedade. Essa manifestação de violência, entretanto, foi provavelmente gerada pelas condições-limite de sobrevivência a que boa parte da população brasileira vem sendo submetida. O consenso de que a marginalização

Figura: Crianças do projeto Mitos e Heróis da Transformação brincam de teatro.

social da criança é um problema foi estabelecido muito menos em função da miséria e mais pela intranqüilidade e preocupação provocadas pelo ato de uma parcela desses meninos. Portanto, o que evidenciou os menores marginalizados não foi sua marginalização e sim sua delinqüência.

A dificuldade de enxergar a situação do menor, no momento em que este agride segmentos da população, aparece de certa forma na terminologia utilizada para designá-lo. O vocábulo "menor" é um termo que se popularizou ao referir-se à criança pobre. De origem jurídica, apareceu pela primeira vez no Código de Menores de 1927 como uma categoria classificatória da infância pobre. É interessante observar que esse termo não se confunde com outros usados para designar os não-adultos, como "jovem", "menino", "criança", "garoto", que apresentam um sentido afetivo, familiar. O termo menor sugere, sempre implícito, um senso de irregularidade, estando mais relacionado à esfera do público, do jurídico e indicando uma despersonalização.

Essa distinção de tratamento mostra uma dualidade no conceito de criança, conforme a classe social, permitindo que se dispense uma atenção diferente a cada uma delas. Por exemplo: um jovem de classe média que sai da casa dos pais pode ser problemático; se pertencesse a uma família de classe popular, isso seria um indicativo de sua marginalidade.

O termo menor costuma ser acompanhado de adjetivos como "abandonado", "carente", "infrator", "delinqüente", "de conduta anti-social", "de conduta desviante" etc. Eles representam classificações de obscura definição, porque os significados muitas vezes se interpenetram, não esclarecendo, na prática, quem está numa e noutra categoria.

Além disso, é muito comum que a parte seja tomada pelo todo, isto é, o fato de existirem algumas crianças violentas, agressivas, autoras de infrações, faz com que todos os chamados "menores" sejam tratados como tal.

O estigma social presente nesta terminologia, discriminatória da infância pobre, está imbuído da noção de que

o pobre possui uma predisposição para a prática de atos ilícitos e ilegais. Essa afirmação pode ser confirmada pela entrevista de um secretário de Segurança de São Paulo:

> O problema todo é a família. Se o garoto nasce filho de mãe solteira, se o garoto assiste seguidamente uma família decomposta em tudo e por tudo, o que é que o senhor acha que vai acontecer? O crime! [...] em qualquer esquina o senhor vê cinco, seis, sete, dez menores e maiores, marmanjos mesmo, e crianças vendendo flores, limpando vidros, vendendo flanelas. Tudo isso é bandido potencial. Todos eles são ladrões[1].

O "bandido potencial" é identificado, portanto, por características intrínsecas às camadas pobres da população – falta de emprego fixo e regular, moradia precária, baixa renda – e não pela constatação do ato transgressor da ordem estabelecida.

Isso faz com que a ação punitiva do Estado seja experimentada exclusivamente pelos marginalizados, julgados sempre como bandidos potenciais. Basta morar em favela, ou em bairros pobres, para ser considerado como delinqüente. Embora a maioria dos moradores da favela não seja bandido, todos são tratados como tal.

A delinqüência do menor só é passível de análise quando se examina a questão da marginalização, da qual ela decorre. As crianças e os jovens marginalizados são semelhantes entre si exatamente pela condição socioeconômica. O que os diferencia do conjunto da população que vive na marginalidade é a faixa etária.

No contexto socioeconômico brasileiro, o fato de haver um grande segmento da população que vive em condições de marginalidade é estrutural. Sem nos determos muito no contexto social, o que se afastaria do objetivo deste trabalho, dizemos apenas que 25 milhões de jovens brasileiros, vivendo na miséria[2], fazem parte desse contexto.

1. Coronel Erasmo Dias, apud R. M. F. Ferreira, *Meninos de Rua*, p. 56.

2. 25 milhões de crianças e adolescentes brasileiros pertencem a famílias cuja renda *per capita* é de até meio salário mínimo, segundo

Apesar de estrutural, a marginalidade social é encarada como responsabilidade da população pobre, considerada incapaz de melhorar sua condição. Fala-se mesmo numa incapacidade cultural. A partir dessa ótica, a marginalidade social deixa de ser um problema do Estado, como deveria ser, e passa a ser analisado como fruto da incompetência da população de baixa renda. Como não são dadas as condições objetivas para uma superação da situação sócio-político-econômica, tenta-se resolver o problema por meio da repressão, pura e simples, desse segmento da população.

Atualmente, um número grande de brasileiros, entre eles empregados assalariados, desempregados e subempregados, funcionários públicos etc., encontra-se numa situação-limite de sobrevivência, morando em favelas. São famílias que dependem da remuneração da mulher e muitas vezes também dos filhos. Assim sendo, para garantir o sustento e complementar a renda familiar, um grande número de crianças sai às ruas.

A dificuldade do adulto de encontrar trabalho assalariado é grande, mas é pior para as crianças, pois existem impedimentos legais ligados à idade e o período que antecede ao serviço militar, em que o empregador teme contratar esses jovens para não arcar com encargos; além disso, quando encontram uns poucos empregos, oferecem-lhes uma baixa remuneração. A qualificação da criança fica prejudicada quanto à escolarização. Sua aparência reflete essas vidas: na roupa, nos dentes, no corte de cabelo, no linguajar. De acordo com levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), num estudo patrocinado pela Unicef, 77% das crianças que trabalham ganham meio salário mínimo. Em 1988, apenas 10,5% dos menores trabalhadores, entre dez e catorze anos, tinham a carteira assinada[3].

dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme pesquisa feita entre 1981 e 1989.

3. Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, esta faixa etária ficou proibida de trabalhar.

As crianças são atiradas às ruas para lutar pela sobrevivência. Esse espaço informal, a rua, é identificado como local de trabalho, lugar de atividades que visa a solucionar o problema da sobrevivência.

Do Monstro-herói Estereotipado à Imagem do Menino e da Menina de Rua

Um novo termo – meninos e meninas de rua – foi criado a partir de uma literatura crítica dos estigmas e processos de exclusão dessas crianças. Essa nova terminologia é empregada desde o final da década de 1970, se popularizando durante a década de 1980. Rosa Maria Fischer Ferreira está entre os primeiros autores a utilizar essa terminologia. Em seu livro, *Meninos da Rua*, Ferreira (1979) relata uma pesquisa em que se propôe a conhecer a ação e representação dos menores marginalizados "através de sua própria voz", enfocando lugares e situações nas quais era verificada a freqüência regular ou intensa de crianças pertencentes às camadas marginalizadas. Sua pesquisa nos ajuda a conhecer a forma de ser e pensar dessas crianças, a maneira como compreendem a realidade que os cerca, como realizam suas escolhas, o que desejam, o que fazem para conseguir o objetivo pretendido, a partir de sua vivência pessoal e visão de mundo da criança. Por meio de seu trabalho é possível construir um retrato mais fiel dessas crianças, substituindo os monstros-heróis estereotipados, criados pela ignorância e má fé, pela imagem real dessa criança e das condições de sua marginalização.

Recentes pesquisas sobre os meninos em situação de rua apontam uma diferenciação entre os meninos *de* rua e os meninos *na* rua. Descobriu-se que a grande maioria de meninos que trabalham na rua não é abandonada, eles têm família e retornam a suas casas no final do dia. Alda Judith Alves, em seu artigo "Meninos de Rua e Meninos

na Rua: estrutura e dinâmica familiar"[4], estabelece que há dois grandes grupos nos quais as crianças de rua podem ser classificadas: meninos *de* rua e meninos *na* rua. As principais diferenças entre eles se referem ao nível de risco a que estão submetidos e à natureza dos vínculos que mantêm com suas famílias. Os meninos *de* rua, que perderam o vínculo familiar, são uma parte bastante reduzida dos meninos que trabalham nas ruas. Os meninos *na* rua dividem-se em dois subgrupos: as crianças que exercem atividades profissionais, longe de sua casa (os engraxates, vigias de carro, catadores de papel); e o menor trabalhador de bairro.

Em 1992, falava-se em quinhentos meninos *de* rua em São Paulo, no entanto, existiam centenas de milhares de meninos *na* rua, crianças que precisavam trabalhar para viver. Entre esses meninos em situação de rua – os meninos *de* rua e os meninos *na* rua – existe um ciclo, que se inicia quando a criança sai para a rua. É um processo que, se não for trabalhado, pode degenerar de forma a se ter milhões de meninos e meninas de rua.

As trajetórias descritas na bibliografia sobre meninos de rua indicam caminhos semelhantes para muitas crianças: quando pequenos assumem trabalhos em locais mais próximos de suas casas, afastando-se com o passar do tempo.

> Quando Nilson era menor, só fazia uns carretos na feira daqui do bairro mesmo. Ia pegando uma prática e garantia um dinheirinho. Como era perto eu podia controlar. Mas o bairro é de gente pobre e isso rende muito pouco. Agora que ele está maior, já estou mandando ele ir para o Palmeiras e pra umas feiras de gente rica. Fica longe, mas o ganho vale a pena. E agora ele já está mais vivo, sabe se defender. (Helena)[5]

As crianças são impelidas para as ruas, que têm mais a oferecer, acarretando o distanciamento da família. É com o referencial de buscar dinheiro que o menino e a menina procuram os espaços da cidade, que podem propiciar-lhe sucesso. A chegada aos "pontos" de trabalho é alcançada por meio de amigos e vizinhos que já percorreram a cidade em busca do mesmo objetivo.

Na rua, o próprio trabalho precisa ser organizado. Não é como no espaço convencional, em que as regras já estão estabelecidas. As crianças escolhem os locais mais propícios para desenvolver seu trabalho, sendo muitas vezes criados por obra de sua inventividade. O menino e a menina fazem da rua sua fonte de renda: "a rua é pública, mas a gente cobra dez cruzeiros pra estacionar, é o jeito né"[6]. Eles se apropriam do espaço físico da rua e o utilizam como fonte geradora de riqueza.

É preciso ter "jogo de cintura" para conseguir sobreviver na rua. Desde muito cedo assumem responsabilidades semelhantes às de um adulto, propiciando um amadurecimento prematuro. Em alguns momentos, o comportamento adulto convive com o infantil, mesmo em sonho:

> Um jovem de doze anos dizia que iria "tirar férias" e, questionado sobre o que faria nesse período, respondeu que passaria o tempo todo brincando de empinar papagaio, passando a discorrer longa e entusiasmadamente sobre o que faria e o prazer que teria[7].

Nas ruas, os meninos e as meninas se juntam a outros, formando grupos, que têm um papel fundamental na vida dessas crianças: são modelo de comportamento e normas de ação.

> Trata-se, a princípio, simplesmente de uma associação de misérias, de infortúnios. Os meninos procuram uma maneira de subsistir. Em grupos de dois, três, dez, eles se sentem mais fortes. Apoderam-se de um bairro, de um território. De uma margem de liberdade. Reagrupam-se diante da adversidade e da repressão.

4. A. J. Alves, Meninos de Rua e Meninos da Rua, em A. Fausto; R. Cervini (org.), *O Trabalho e a Rua*: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80, p. 117.
5. R. M. F. Ferreira, op. cit., p. 83.
6. Idem, p. 103.
7. Idem, p. 83.

Desde então, com o hábito, mas também a partir das forças liberadas da infância, eles inventam um estilo de vida [8].

É preciso se munir de instrumental variado para conseguir sobreviver às situações de convívio impostas pela rua. Os grupos possuem códigos próprios, sinais com os quais se comunicam, termos que inventam, assobios. Até os próprios nomes são modificados, em função do local em que se encontram. Criam apelidos e pouco se interessam em saber os verdadeiros nomes de seus colegas. Ao lado da amizade sempre paira a insegurança:

> Sem amigo, sem conversa, a gente não vive. Conversando a gente conhece melhor as pessoas. E amigo é a pessoa que a gente conhece bem, conversa sobre tudo... Mas assuntos particulares eu não falo com ninguém. Todos eles (apontando os demais meninos do grupo) também têm coisas que não falam um com o outro (Cláudio)[9].

As relações pessoais nunca podem chegar a prejudicar a segurança e a sobrevivência. Isso leva a um individualismo do tipo: "cada um por si e salve-se quem puder".

> Aprendi a conviver com os meninos na rua e vi que uns são malandros, outros são vagabundos e tem os espertos. A lei é essa, cada um cuida de si. Uma vez eu briguei, ninguém veio ajudar e eu apanhei. Hoje, quando vejo alguém brigando, não me meto, até saio de perto, [...], seria capaz de contar o que o outro menino fez pra não ser um inocente preso. (Cláudio)[10]

Conviver e relacionar-se com todos os "personagens sociais", que têm regras de relacionamento diferentes, também exige "jogo de cintura": o amigo, o traficante, a prostituta, a namorada, a polícia etc. Os meninos e as meninas de rua desenvolvem, ao mesmo tempo, afetividade, companheirismo, individualismo, agressão, imediatismo e desconfiança.

8. J. Meunier, *Os Moleques de Bogotá*, p. 18.
9. R. M. F. Ferreira, op. cit., p. 110.
10. Idem, p. 79.

Por imediatismo queremos dizer que, para os meninos e as meninas de rua, só é possível viver o momento, o presente. O futuro é tão inseguro que eles preferem não esperar. Para quê guardar dinheiro, se te pegam ou te roubam, ou acham que você roubou, e tiram tudo mesmo? Um tênis novo pode ser deixado de lado, não requer qualquer cuidado. "Amanhã eu consigo outro". Assumem um estilo de vida absolutamente provisório. Sentem que a prisão ou a morte pode chegar a qualquer momento.

Gilberto Dimenstein, em *Guerra de Meninos* (1990), relata o depoimento de uma educadora, Tiana Sé. Em 1985, ela começou a lecionar para menores carentes e programou uma visita ao Pão de Açúcar. O grande número de crianças fez com que o grupo fosse dividido em dois. Um garoto que havia sido escalado para a segunda visita, reagiu:

> – Tia, eu quero ir hoje.
> – Mas você pode esperar. Amanhã vamos de novo – ponderou Tiana.
> – Eu tenho que ir hoje, insistiu.
> – Mas por que você não pode esperar? – perguntou a professora.
> – Amanhã eu posso estar morto - explicou.
> – Deixa de bobagem, desdenhou Tiana[11].

Pouco tempo depois, evidenciou-se que não era bobagem. Dezenas de seus alunos foram desaparecendo; depois foi informada de que tinham morrido: por doença, por guerra de quadrilha, atropelados ou assassinados por grupos de extermínio.

Existem dois lados opostos da vida na rua; um atrai e o outro repele. De um lado, a rua é um espaço de liberdade; de outro, um espaço de violência. É preciso estar sempre atento, saber "quando a barra sujou", quando alguém "sumiu" com o gravador e a polícia está atrás. Mas é inegável

11. G. Dimenstein, *Guerra de Meninos*, p. 20.

o aspecto de liberdade, de não ser mandado por ninguém, de não ter horários rígidos.

Ao vê-los correndo pelas ruas, altas horas da noite, provocando atrevidamente os transeuntes, sujando os carros de quem se nega a pagar a "limpeza do pára-brisa", impondo aos mais tímidos a compra de uma flor ou de uma caixa de balas, entre brigas e gargalhadas; ou quando nos agrupamos, ao fim da feira da manhã, para jogar dadinho juntos, e percebemos com que tranqüilidade alguns perdiam toda féria da manhã, ou ainda quando os encontrávamos dormindo sobre muros e em jardins, no meio da tarde, surgia a idéia de que a vida na rua poderia ser o ideal de liberdade de ação e locomoção que qualquer adolescente desejaria vivenciar[12].

Mas ao lado dessa liberdade existe a violência. Quem está na rua fica exposto aos traficantes, ao crime organizado, à polícia. Os meninos trabalham para receptadores de furtos ou como "avião", responsáveis pela entrega dos tóxicos aos consumidores. Muitas vezes, as crianças são obrigadas a "colaborar" com as quadrilhas sob ameaça de represálias. Assim, ao mesmo tempo em que lhes garantem um "dinheiro fácil", deixa-as numa situação cada vez mais sem saída. A polícia também tem um papel na violência. São comuns os depoimentos de maus tratos e torturas em crianças. Inclusive existem relatos que acusam a polícia de obrigar os meninos a roubarem para ela. É o caso, por exemplo, dos dossiês da Pastoral do Menor de Duque de Caxias:

> Os policiais, eles ameaça a gente, eles manda a gente roubar pra eles, se a gente não rouba pra eles, eles quer matar a gente (dossiê de um garoto de 14 anos)[13].
>
> Ele mete porrada na gente, quando a gente tem dinheiro ele manda dá dinheiro pra ele, fala pra gente roubar, pra dar dinheiro pra eles. Teve uma vez um PM me pegou lá dentro do Shopping Center e me deu uma geral. Aí me tomou quinhentos cruzados, que eu tinha, que era pra comprar um saco de biscoito pra eu trabalhar. Aí eu tava com quinhentos cruzados, aí o PM me tomou, falou que era pra mim roubar mais, que era pra dar pra ele. Eu só não cagüeto porque eu tenho medo (dossiê de um garoto de 13 anos)[14].

Esses dois lados da vida na rua, a liberdade e a violência, geram uma ambivalência, expressa nos depoimentos das crianças:

> Em casa eu estava melhor do que hoje, não tinha medo. Mas eu não volto pra casa. Eu gosto dessa vida, moro na rua, vou pra onde quero, ninguém me manda. Mas em casa eu estava melhor do que hoje. Nesta vida não tem feriado, é sempre vida de trabalho. Quando a gente acostuma é fogo, é um vício[15].

A ambivalência de sentimentos desse menino é compreensível. Na rua, ele ganha muito mais do que se estivesse empregado. Mas ele, mais do que ninguém, sabe que o destino de um menino de rua não tem saída. Se escapar das doenças infantis, da desnutrição, dos atropelamentos, da prostituição, dos traficantes, dos policiais, ainda tem que sobreviver aos grupos de extermínio.

Alternativas de Atendimento aos "Meninos de Rua"

Diante desse quadro dramático, qual é a saída? Por onde começar? O menino de rua chama a atenção para sua realidade. Eles são todos criticados pela violência de alguns, mas é essa violência que faz com que a sociedade se sinta incomodada e reflita sobre sua situação.

No momento político pós-ditadura militar, chamada de "Transição para a Democracia no Brasil", ganhou força uma série de críticas à política de atendimento à criança, por seu caráter assistencial e correcional repressivo.

12. R. M. F. Ferreira, op. cit., p. 87.
13. G. Dimenstein, op. cit., p. 64.
14. Idem, p. 66.
15. R. M. F. Ferreira, op. cit., p. 90.

Essas críticas dirigiam-se a vários focos. Um deles foi a própria lei que protegia a criança e o adolescente, o então Código de Menores de 1979. Este permitia a internação de crianças na Fundação do Bem-Estar do Menor (Febem) em "situação irregular", o que significava "privado de condições essenciais a sua subsistência, saúde e instrução obrigatória"[16]. Enfim, a internação podia acontecer com a criança pobre pelo simples fato de ser pobre, mesmo sem ter cometido algum crime.

As críticas recaíam principalmente sobre a realidade das instituições oficiais que internavam as crianças, como a Febem, fazendo surgir uma vasta bibliografia a respeito. Vinham à tona denúncias de maus tratos, violências, torturas, que aconteciam no interior dessas instituições. Chegava a demorar três anos a triagem das crianças que lá entravam por motivos diversos: abandono, "situação irregular", isto é, pobreza, infrações leves ou pesadas. Lá ficavam todos juntos por três anos, recebendo o mesmo tratamento.

O clima de democracia pós-ditadura militar rejeitava essa situação. Exigia-se um processo de mudança nas políticas de atendimento ao menino de rua. Em termos educacionais, transparecia o princípio de que a violência, enquanto método, gerava mais violência. Eram nessas instituições que se articulavam as gangues ligadas ao crime organizado, ao tráfico de drogas.

Alguns eventos marcaram o processo de mudança dessa situação. O I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, em maio de 1986, organizado pelo Movimento de Meninos e Meninas de Rua, denunciou a constante e sistemática violência por eles sofrida na família, nas ruas, na polícia, na justiça e nas instituições de Bem-Estar do Menor. Denunciou também a violência das condições de vida de suas famílias.

Uma série de instituições, como a Pastoral do Menor, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua,

16. Código de Menores, lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979, Artigo 1.

Comissão Nacional Criança e Constituinte, num amplo processo de mobilização, conscientização e sensibilização da opinião pública, conseguiram enviar duas emendas, de iniciativa popular, perfazendo duzentos mil assinaturas de eleitores, à Assembléia Nacional Constituinte: "Criança e Constituinte" e "Criança-Prioridade Nacional", que, fundidas, acabaram incorporadas no corpo da Constituição, em 1988.

O passo seguinte foi criar uma lei ordinária que implementasse as propostas contidas na Constituição. O Estatuto da Criança, transformado em lei[17], em 1990, representou uma mudança em vários aspectos.

O Estatuto avança, em primeiro lugar, por abrir espaço à participação popular, por meio de entidades representativas, na formulação de políticas de atendimento. O mesmo ocorre quanto à ação fiscalizadora dessas iniciativas, através dos Conselhos Municipais, Federais e Estaduais do Direito da Criança, e dos Conselhos Tutelares.

No âmbito dos métodos, há uma mudança do enfoque assistencialista e correcional-repressivo para uma linha socioeducativa emancipadora, baseada no entendimento da criança como sujeito de direito e na noção de cidadania.

Se no antigo Código de Menores, as crianças que estavam em "situação irregular"[18] podiam ser recolhidas e colocadas em internatos, hoje já não podem mais. A prática de "tirar de circulação" as crianças pobres passa a ser proibida:

> Art.16: O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
> I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais [...][19].

Quanto à prática de internação da criança, fica estabelecida uma série de medidas de proteção. Os internatos ficam limitados às crianças e adolescentes que tenham

17. Estatuto da Criança, lei n. 8069, de 13 de julho de 1990.
18. Código de Menores, lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979, Artigo 1.
19. Estatuto da Criança, lei n. 8069, de 13 de julho de 1990.

cometido ato infracional "mediante grave ameaça ou violência à pessoa", ou por "reiteração de outras infrações graves", ou por "descumprimento reiterado e injustificável de medida anterior imposta"[20].

Privar crianças e adolescentes de sua liberdade somente pode acontecer em caso de flagrante ou mediante ordem escrita e fundamentada de um juiz. Nos outros casos, o estatuto limita em 24 horas o período de triagem das crianças atendidas, garantindo uma série de direitos à criança e ao adolescente:

> Art.17: O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores e crenças, dos espaços e objetos pessoais.
>
> Art.18: É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.
>
> Parágrafo único do Art. 101 - O abrigo é medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando em privação de liberdade[21].

Se não se pode prender a criança, também não se pode, simplesmente, deixá-la na rua. O primeiro passo foi dado: desarticularam-se os antigos internatos. Mas para resolver esta questão, é necessária a elaboração de propostas alternativas. Entretanto, falta uma vontade política de resolver o problema. Surgem apenas algumas medidas tímidas, algumas respostas isoladas, sem uma visão de conjunto em nível nacional.

A crise econômica, fruto da política recessiva, só tem agravado o problema, visto que mais as famílias ficam pobres e as crianças são obrigadas a contribuir no orçamento familiar, levando um número cada vez maior de crianças

20. Idem.
21. Idem.

à rua em busca do seu sustento. Hoje, os meninos de rua fazem parte de uma realidade nacional, sendo que em alguns locais o problema é explosivo.

É certo que a resolução do problema do menino de rua passa pela transformação da sociedade, mas enquanto esta não acontece, o problema precisa começar a ser enfrentado de uma forma séria e conseqüente.

Entre as respostas isoladas para o problema, um número cada vez maior delas propõe a arte e o teatro como instrumento de trabalho com meninos de rua. Estamos interessados em estudar algumas dessas experiências, visando a seu melhor aproveitamento, contribuindo na reflexão sobre as tentativas de enfrentamento do problema do menino de rua.

INSTITUIÇÕES QUE OFERECEM O TEATRO COMO ALTERNATIVA

A proposta do Estatuto da Criança, como vimos no capítulo anterior, lança um novo desafio: educar em meio aberto, educar em liberdade, educar sem prender, sem coagir.

Muitas de nossas instituições educativas tiveram características repressivas, autoritárias. A Febem representava a exacerbação dessa repressão, que, entretanto, sempre esteve presente na escola e mesmo na família. Como fugir dessa história de repressão? O desafio não é pequeno: educar em meio aberto; oferecer alternativas de escolha, aos meninos de rua, sobre os programas dos quais desejam participar; educar com liberdade: um caminho a ser inventado.

Qualquer proposta que for apresentada terá que competir com a rua. Como já vimos, a rua possui um lado

Figura: Participação do público no espetáculo As Quatro Chaves.

violento, perigoso, desestruturador, mas tem também o seu lado interessante. A liberdade que as crianças nela experimentam é muito valorizada. Como atraí-las para um trabalho educativo?

É exatamente quando se quer educar em liberdade que surge uma afinidade com a arte. No momento em que se limita a reclusão e a coerção como alternativa educacional, necessita-se contar com o interesse da criança. Nessa perspectiva, o teatro e a arte são propostos, pois atraem a criança e o jovem, o que permite a realização de uma ponte, aproximando-as, e possibilitando um processo educativo.

Um grande número de experiências passa a acontecer quando o teatro é proposto aos meninos de rua. A arte, de caráter acessório na escola, considerada muitas vezes como supérflua em relação a outros processos de conhecimento, ganha um papel de destaque nesses projetos.

São experiências educacionais que acontecem fora da escola, em locais diferentes, muitas vezes com objetivos expressos de complementação educacional. Como esses espaços são ocupados? Que projetos abrigam? Qual o significado dessas experiências?

Responder a essas perguntas é fundamental para a multiplicação dessas iniciativas. Para isso, faço um mapeamento de três instituições públicas que oferecem o teatro como alternativa educacional no trabalho com crianças marginalizadas em São Paulo. A escolha se justifica pela relevância das propostas em nível quantitativo e qualitativo. Isso não quer dizer que não existam ou existiram propostas interessantes fora desses espaços. Para olhar em profundidade, limitamos nossa amostra.

As iniciativas ligadas ao governo do Estado são duas: a Secretaria do Menor e a Secretaria de Cultura. A Secretaria Municipal de Cultura na gestão de Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores, promoveu novidades que mereceram ser estudadas.

Secretaria do Menor

O "menor" foi o principal tema da campanha eleitoral de Orestes Quércia, para o governo do Estado de São Paulo, em 1986. Eleito, foi pressionado, principalmente pela igreja, para colocar as promessas em execução. A Secretaria do Menor foi criada em 1987 como resposta a essas pressões.

Alda Marco Antonio foi escolhida para coordenar essa nova secretaria, única no Brasil. Alda vinha de uma experiência na Secretaria Regional do Trabalho, no governo de Franco Montoro, onde comprovou as condições indignas de trabalhos das crianças de São Paulo. Considera o trabalho da criança contraproducente:

> O discurso ideológico que sustenta o trabalho do menor é a necessidade da família de aumentar a renda. Grande equívoco! Ao lançar as crianças, maciçamente, no mercado de trabalho, obtém-se o inverso do desejado. Os menores são extremamente mal remunerados e contribuem para dificultar a luta por justas relações de trabalho e por adequada remuneração dos adultos. Criança é um ser que não está pronto; ela tem que se formar para o futuro[1].

Essa posição pode ter contribuído para a linha que essa secretaria veio a assumir, contradizendo uma visão bastante difundida de que as crianças de rua, assim como as crianças pobres em geral, precisam trabalhar. As propostas dessa secretaria, mesmo assumindo programas profissionalizantes, não colocam aí sua tônica, abrindo uma brecha para trabalhos numa outra linha.

A Secretaria do Menor antecipa o Estatuto da Criança, propondo uma modificação na linha de atendimento que garante à criança a opção pela participação nos programas que oferece. "Uma política que deveria dizer não à repressão, não ao assistencialismo e não ao isolamento de

1. Alda Marco Antonio, entrevista à *São Paulo em Perspectiva*, v. 1, p. 4.

crianças. Uma política que deveria dizer sim aos direitos, à educação, à liberdade"[2].

A Secretaria do Menor cria um programa novo e bastante abrangente, que envolve programas abertos de moradia, programas para crianças viciadas em drogas, creches especiais para abrigar crianças vítimas de violência etc. Abre-se um canal de comunicação para denúncias de violência sobre as crianças, o sos Criança.

Para se educar em meio aberto, são formados os Educadores de Rua, profissionais de nível universitário, da área de ciências humanas, que participam de um treinamento feito pela secretaria, antes de estabelecerem contato com as crianças na rua. Existiam em 1992 cerca de trezentos Educadores de Rua.

Quando o Estatuto da Criança entrou em vigor, o Centro de Recepção e Triagem, que estava sob responsabilidade da Febem, passou a ser assumido pelo sos. O centro foi informatizado, ganhou prédio próprio, funcionando em conjunto com a Procuradoria da Infância e da Juventude e com o Juizado de Menores. Toda criança, ao chegar a este centro, era encaminhada no prazo máximo de 24 horas.

A Secretaria do Menor possuía um centro de treinamento, com prédio próprio, que atendia a todos os profissionais da secretaria, bem como profissionais de outras instituições, de outros estados e até de outros países.

A arte fazia parte de quase todos os seus programas, sendo que três deles eram exclusivamente voltados à proposta de educação artística com meninos em situação de rua. São os chamados Programas Luminosos, da Secretaria do Menor, "que ensinam com alegria"[3], ao utilizar a arte no trabalho com meninos e meninas de rua: Clube da Turma, A Turma Faz Arte e o Enturmando.

2. A. Marco Antonio, Conquista do Presente, em *Secretaria do Menor: 3 Anos de Experiência*, p. 3.

3. Programas Luminosos, em *Secretaria do Menor: 3 Anos de Experiência*, p. 31.

Clube da Turma

Em 1992 existiam seis clubes em funcionamento: no Tietê, que fica no Parque Ecológico do Tietê; em Diadema; em Itaquera; na Mooca; no jardim Santa Lucia, na zona sul de São Paulo; e no M' Boi Mirim. Nesses espaços encontrava-se o que todo clube oferece: quadras esportivas, salas-ambiente, alguns possuíam piscinas etc.

O Clube da Turma envolvia dois trabalhos voltados a populações diferentes: a maioria deles destinava-se às crianças da periferia, que estudam num período e no outro ficam sozinhas, porque os pais trabalham. Esses programas atendiam crianças de sete a catorze anos, com algumas vagas para crianças de quatro a seis anos. O Clube da Turma da Mooca era o único destinado apenas aos meninos de rua – às crianças que perderam o vínculo familiar – e que viviam na rua. Esse clube atendia crianças de sete a dezessete anos e onze meses. Cada unidade atendia aproximadamente trezentas crianças.

A linha mestra do trabalho é a arte-educação, mas cada clube imprimia uma característica diferente. No clube da Mooca existiam atividades nas áreas de teatro, artes plásticas, música, oficinas de marcenaria, culinária, manicure, pedicure, esporte, recreação e um laboratório pedagógico na área da alfabetização e leitura. A maioria das crianças que participavam desse clube tinha abandonado a escola, ou nunca a tinha freqüentado. Os outros clubes, na área de artes, ofereciam oficinas de teatro, artes plásticas, música, cerâmica e arte em madeira. Além de trabalharem também a questão do reforço escolar, quando a criança faz seus deveres de casa. Até no clube da Mooca a participação é voluntária.

A abordagem das crianças de rua era muito cuidadosa:

> A gente não tira uma criança da rua sem ela querer. O programa Casa Aberta faz um primeiro contato, depois essa criança cria um vínculo com esse educador. Quando ela tem uma prontidão ela é encaminhada para o Clube da Mooca. Algumas dessas crianças são encaminhadas para os PCR – Projeto Crianças de Rua – onde

elas têm a moradia. Outras ainda não têm prontidão para entrar nesse programa. Então, elas voltam para a rua, mas todos os dias, às 8 horas da manhã, elas entram lá na unidade. As do PCR vão de ônibus, as da rua vêm sozinhas, porque a gente educa em meio aberto. Na verdade é um espaço que tem regras, mas ela entra porque quer entrar. Ela não é obrigada a entrar. Vive ali aquele espaço de tempo de 12 horas, mas se ela quer sair, ela sai[4].

A questão da "prontidão para a moradia" diz respeito à aceitação das regras. A criança, para participar dos PCR, precisa freqüentar a escola, não pode consumir drogas, enfim, são feitas determinadas exigências para que ela possa permanecer no espaço. Essa postura procura fugir da idéia inicial de casas abertas, onde as crianças podiam comer, dormir e fazer o que quisessem. Constatou-se que essas casas favoreciam a permanência das crianças na rua. De qualquer forma, o Clube da Turma não é um programa isolado da secretaria.

Projeto Enturmando

O projeto Enturmando funciona em estruturas de circo montadas nos bairros da periferia.

Em relação ao Clube da Turma, há uma diferença: o Enturmando não possui um investimento em equipamentos definitivos. A estrutura dos circos envolve um terreno de pelo menos cinco mil metros quadrados, que pode ser alugado, no qual se arma a lona e se erguem construções pré-fabricadas, desmontáveis, onde funcionam: a administração, o almoxarifado, as oficinas etc. Sem dúvida alguma essas estruturas são mais rapidamente construídas e mais baratas que as estruturas dos clubes, mas, por outro lado, são mais fáceis de serem desmontadas. Num país como o nosso, em que as iniciativas culturais de longo prazo são raras, dependentes de interesses políticos eleitoreiros, isso é perigoso.

4. Raimundo Marcos Leão, coordenador do programa Clube da Turma, entrevista à autora, em outubro de 1989.

Em todo caso, não se pode negar a atração representada pela lona, e seu significado marcante na cultura popular.

A idéia do circo, como forma de atrair a criança, está presente desde o início da Secretaria do Menor. No começo, a proposta era de criar um circo itinerante que ficasse seis meses em cada bairro. A proposta evoluiu para circos fixos, quando se constatou a necessidade de trabalhos de longo prazo. O sucesso da experiência fez com que se planejassem cinqüenta circos até o final da gestão do governo Quércia. Esta proposta acabou não se concretizando. Em 1992 existiam, em São Paulo, oito circos: vila Penteado (também chamado de vila Brasilândia), Grajaú, vila Nova Galvão, São Remo, Guacuri, Águia de Haia, vila Prudente, jardim Sesório.

Em cada circo participavam aproximadamente 1.500 crianças. As aulas oferecidas eram de: artes circenses, teatro e artes plásticas. A criança inicialmente experimentava todas as linguagens artísticas e posteriormente escolhia uma para freqüentar nas segundas, quartas e sextas, ou nas terças, quintas e sábados, em regime de meio período, como complementação escolar.

A maioria das crianças atendidas por este projeto possuía um vínculo familiar forte, embora os pais trabalhassem e as crianças sempre tivessem que ficar em casa sozinhas e, muitas vezes, ainda cuidar de seus irmãos menores. Era comum ver crianças de seis anos já cuidando dos irmãos menores. Nas histórias que essas crianças contavam, eram muito freqüentes as de atropelamentos ou as de tragédias domésticas.

A participação delas na luta pela sobrevivência ficava clara quando, nos dias de feira, a participação das crianças diminuía muito. Algumas crianças pertenciam a grupos que faziam incursões ao centro. Um grupo que conheci na vila Penteado ia "esmolar" no parque da Água Branca. Algumas vezes, alguns integrantes desse grupo, que participavam das aulas no circo, eram pressionados por seus colegas para sair.

O caráter preventivo do circo é evidente. O objetivo é fazer com que as crianças fiquem nos seus bairros, freando

sua participação no ciclo de que fazem parte os meninos e as meninas *de* rua.

O circo funcionava o ano todo, inclusive nas férias escolares. Sua relação com a comunidade ia além das atividades dirigidas às crianças matriculadas. A lona era utilizada nos finais de semana para apresentações diversas à comunidade, incluindo apresentações ligadas às atividades criadas pelas crianças no circo e apresentações de artistas e espetáculos convidados.

Os Educadores de Rua também trabalhavam no circo. Eles iniciavam o trabalho antes mesmo do circo se instalar, fazendo contato com o bairro, divulgando o circo e informando-se da realidade das crianças e das instituições ali instaladas.

No circo era oferecido um lanche, aguardado com muita ansiedade pelas crianças, sem dúvida um outro elemento que as atraía.

A Turma Faz Arte

Os circos não abrangem todas as crianças do bairro em que estava instalado e muito menos todos os bairros da cidade de São Paulo. Muitas crianças ficavam de fora.

O A Turma Faz Arte era uma iniciativa para atingir um segmento da população que não tinha acesso aos outros programas.

De todos, este é o programa mais precário em termos de estrutura. Ele prescinde de quase tudo, trabalha com as crianças nos locais em que elas estão:

> O objetivo específico da "Turma Faz Arte" é trabalhar com a criança no seu próprio ambiente, ou seja, na periferia, na favela, nos cortiços. Eles desenvolvem atividades nesses locais com as crianças. Tendo uma praça, uma rua, um estacionamento, campinho de futebol, numa escola próxima, nós entramos com esse projeto[5].

5. Décio Aparecido Dias, coordenador do projeto A Turma Faz Arte, entrevista à autora, em outubro de 1989.

O projeto A Turma Faz Arte está nas regiões centrais, em locais difíceis de encontrar terrenos. Nesses locais existem muitas crianças que moram em cortiços, como por exemplo, o Brás, o Glicério e a Luz.

A criança de cortiço vive, em geral, presa dentro de cômodos. Os pais, que trabalham, têm medo de deixá-las soltas na rua, próximas à violência, à droga, à prostituição, existentes nesses bairros.

Os resultados desse confinamento são encontrados no

> mutismo, na falta total de possibilidade de comunicação pela fala, na subalimentação, no subdesenvolvimento, na agressividade contida e exacerbada, no medo genérico ao mundo e aos outros, na revolta impotente, além dos perigos concretos que provêm da solidão e da falta de atendimento: o perigo dos acidentes, dos incêndios, dos ferimentos, do envenenamento[6].

O projeto está também nas regiões bem periféricas, onde existem contingentes enormes de crianças que moram em favelas como a vila Joaniza e a vila Missionária. A periferia de São Paulo cresceu muito rapidamente, sem qualquer preocupação urbanística, sendo raros os espaços de lazer.

O trabalho da favela da Coréia, por outro lado, veio da necessidade de se manter em atividade as crianças que moram num dos 1.700 barracos da favela que fica próxima a um dos bairros mais ricos de São Paulo, a Chácara Flora, condomínio fechado onde moram muitos estrangeiros.

> A comunidade da Chácara Flora entrou em contato com a Secretaria do Menor oferecendo uma praça com uma sede onde queriam que fizessem um trabalho. [...] Bem, a proposta foi aceita, 1.150 crianças entre sete e dezesseis anos começaram a trabalhar[7].

A secretaria basicamente contrata os profissionais: educadores de rua e artistas que tenham um apelo popular forte e que trabalhem com várias linguagens expressivas.

6. Idem.
7. Idem.

A grande virtude desse projeto é que ele tem uma aceitabilidade muito grande, uma forma impressionante de atingir essa garotada. Ele agiliza, em minutos, um contingente de crianças muito grande. Trabalhamos com arte-educadores do tipo Ilo Krugli, Doroty Marques, fazendo um chamamento prévio das crianças. Já chegamos a atingir 80 mil crianças. Já levamos numa unidade, numa abertura, 6 mil, 5 mil crianças. Depois é estabelecido um plano e as atividades cotidianas são desenvolvidas. Há uma aceitabilidade muito grande desses programas[8].

O papel dos Educadores de Rua, nesse projeto, era sensibilizar a região com a divulgação do trabalho que ia acontecer, a realização de um acompanhamento do programa na área social e elaboração dos históricos das crianças.

Nos programas que acontecem no centro há uma aproximação com os meninos e as meninas que vivem realmente *na* rua. É incrível como são diferentes dos outros meninos, também carentes. Eles são todos pretos, as roupas, as mãos, o rosto, tudo fica pintado da fuligem preta que cobre a cidade de São Paulo. Os meninos e as meninas de rua participam das atividades eventualmente, quando não estão drogados e conseguem se concentrar e se envolver nas atividades.

A freqüência das crianças nas atividades cotidianas é variável. Existem as crianças que são assíduas, participantes desde o início, mas existem variações de acordo com a época do ano. Perto do final do semestre letivo das escolas, a freqüência diminui. Nas greves da escola pública e nas férias, ela aumenta. No carnaval, diminui. Até o final de 1992 existiam onze núcleos: vila Joaniza, vila Missionária, Brás, Glicério, Favela da Coréia, Diadema, jardim Arpoador, jardim Umuarama, Luz, Pacaembu e Rio Pequeno.

O lanche aqui é problemático: às vezes ele é oferecido, às vezes não.

Em alguns locais, o lanche não tem condição de ser oferecido, porque seria ilimitado, tipo favela, por exemplo. O quanto de lanche que você tiver não será suficiente, não tem limite de segurar um número de lanche. Se souberem que estão dando lanches, vem criança não sei de onde [...]. Se o trabalho acontecer em lugar fechado, continuamente, se tiver possibilidade nós damos lanche para eles[9].

No programa do Brás, que tive a oportunidade de acompanhar, o lanche era oferecido, mas em determinado momento ele foi suspenso. Segundo o coordenador do projeto, o problema foi a não renovação do lanche pela estatal que subsidiava o trabalho por uma temporada tendo, portanto, de ser temporariamente suspenso. Entretanto, pode-se interpretar essa ausência do lanche de outra forma: o trabalho começa com o lanche; se o trabalho é bom, ele cresce, ou seja, o número de participantes aumenta, colocando em risco o lanche, que não pode ser distribuído para um número muito grande de crianças. O lanche, então, deixa de ser oferecido. Isto destrói o trabalho, porque há mudança de uma regra do jogo que é fundamental. As crianças se sentem traídas, tornando-as inseguras e apreensivas devido à inconstância do lanche. Se o trabalho começasse sem o lanche, ele poderia crescer, como acontece em alguns locais, mas se o lanche é oferecido em algum momento e depois deixa de ser, a confiança é rompida e o trabalho fica comprometido. Na prática, começou a se estabelecer uma confusão entre arte e comida, de forma que a falta de um implicava na desconfiança do outro.

Essa questão do lanche é séria. Indica que o problema das crianças brasileiras vem da miséria que constrange o povo. Mas mesmo que a questão da alimentação e a questão econômica sejam resolvidas, esses trabalhos permaneceriam importantes, porque falam de uma outra necessidade: a arte e a expressividade da criança.

O Significado da Arte para a Secretaria do Menor

No levantamento feito nas publicações da Secretaria do Menor e nas entrevistas realizadas com os coordena-

8. Idem.

9. Idem.

dores de três dos seus programas – Enturmando, A Turma Faz Arte e Clube da Turma –, as justificativas apresentadas para que a arte ocupasse o centro de seus programas educacionais variaram. Um ponto comum entre as diversas posições é a valorização da arte a partir de sua contribuição à formação das crianças e dos adolescentes.

A Secretaria do Menor está convencida de que a arte abre novos caminhos para a formação de crianças e de jovens de baixa renda, além de ser uma verdadeira preparação para o sistema formal de educação. As bases conceituais do projeto pedagógico do Enturmando, com relação às linguagens do teatro, das artes plásticas e do circo, pressupõem um trabalho aberto, no sentido de desenvolver a sensibilidade das crianças, colocando suas histórias de vida como o centro da aprendizagem[10].

Ou ainda:

A questão da arte é vista pela questão da expressão. Nosso objetivo não é formar artistas. Os valores culturais dessa população se defrontam com os dos arte-educadores, universitários, artistas. Nesse encontro desses dois valores, queremos uma terceira coisa que é a formação do cidadão pleno, consciente de seus direitos e dos valores de seu grupo, mas com possibilidade de questionar esses valores, ampliando sua visão de mundo[11].

Em todos os projetos, o objetivo não é formar artistas, a arte é encarada numa ótica aberta. Não se busca uma profissionalização.

Entrevistei, em 1988, uma assessora da, então, Secretária de Cultura, Beth Mendes. Ela defendia o teatro e a arte para crianças marginalizadas, mas questionava o fato destas crianças precisarem resolver a questão da sobrevivência. Os projetos a elas destinados deveriam ajudá-las, por meio de uma formação profissionalizante.

A Secretaria do Menor tem patente a necessidade e o direito dessa criança de brincar e de fazer arte. Uma outra

10. Programas Luminosos, op. cit., p. 33.
11. Raimundo Marcos Leão, entrevista à autora.

função da arte, valorizada pela Secretaria do Menor, é a de complementação escolar, ou de preparação para o acompanhamento do sistema formal de educação.

O conceito de "ensino público e gratuito para todos" e de igualdade de direitos, no que diz respeito à educação, depende cada vez mais de uma complementação educacional para os menos favorecidos. Essa necessidade fica evidente diante da incapacidade da escola de resolver seus problemas, que se expressam nos altos níveis de repetência e evasão.

Se existe uma diferença na formação de acordo com a classe social, uma escola igual para todos mantém a desigualdade.

Esses centros deverão propiciar às crianças pobres aquilo que as crianças ricas têm: aulas de ballet, de ginástica rítmica, de dança, de violino, de trompete, de coral, de banda, de esporte dirigido. Terão todo tipo de educação complementar que não têm oportunidade de fazer[12].

Mesmo que todas essas propostas da secretária Alda Marco Antonio não tenham se concretizado, a perspectiva de complementação educacional está presente nos trabalhos analisados.

Essa perspectiva de trabalho aberta, sem objetivos profissionalizantes, na prática, enfrenta problemas e contradições.

Tive a oportunidade de acompanhar, por um semestre, os trabalhos desenvolvidos no circo da vila Brasilândia. Os professores de artes circenses, do grupo Circo-Escola de Picadeiro, reuniram numa tarde todos os seus alunos e avisaram que selecionariam cerca de cinqüenta crianças para realizarem a apresentação juntamente com os professores. Essa postura de se investir nos melhores, oferecendo pouca chance aos que têm dificuldade, é contraditória com os objetivos professados pela Secretaria do Menor. No dia-a-dia das aulas de circo, comecei a notar que os que tinham mais facilidade, possuíam mais opor-

12. Alda Marco Antonio, entrevista à *São Paulo em Perspectiva*, v. 1, p. 8.

tunidades de desenvolvimento do que os outros: ficavam mais tempo na cama elástica, tinham mais atenção dos professores.

A perspectiva do grupo Ventoforte, que desenvolvia teatro no mesmo circo, era bem diferente. Segundo afirma Ilo Krugli, diretor do grupo: "o Ventoforte sempre colocou à Secretaria que trabalhariam, sobretudo, com as crianças que não eram habilidosas"[13].

Na prática, essa postura dos professores de circo "rendia"; para a Secretaria do Menor, espetáculos de qualidade técnica, o que foi muito utilizado como divulgação da secretaria.

Houve inclusive uma participação vitoriosa de duas crianças do Enturmando, no III Festival Internacional de Mônaco, em 1989. Essa participação realmente incrível de duas meninas da favela, que foram recebidas pelo príncipe de Mônaco e ganharam prêmios, proporcionou uma repercussão muito grande para a Secretaria do Menor.

Os espetáculos das crianças, coordenados pelo grupo Ventoforte, também aconteciam, e tinham sua beleza, mas não buscavam destreza técnica, ou seja, um desempenho "profissional" das crianças. O que pretendiam era que a experiência, nesta nova linguagem, fosse importante para todas essas crianças. A ênfase recaía no papel formativo da experiência.

Também tínhamos produtos para apresentar, e nossos produtos eram mais pobres que os dos outros equipamentos, porque a gente estava pouco preocupado com isto. Mas eles nos gravavam e fotografavam, tanto que nas publicações deles as primeiras páginas são com o Vento e com outras pessoas mais, mas no fundo, fotografia, vídeo não mentem. As crianças que nós trabalhávamos eram mais livres, as mais criativas. Eram mais alegres, menos condicionadas. Não vinham com um cantinho ensaiado para o Governador, o Prefeito ou a Secretaria[14].

13. Entrevista à autora, em outubro de 1992.
14. Idem.

Trata-se de um trabalho que é importante para quem o realiza, independente de se chegar, ou não, a uma apresentação. Não se pode, portanto, avaliar um trabalho desse tipo a partir de seus resultados finais.

No final do ano de 1988, o contrato do circo com o projeto Enturmando, da Secretaria do Menor, foi renovado, e o do grupo Ventoforte não. Essa medida explicitou a concepção da secretaria. Pelo menos nesse momento, a secretaria optou por propostas que contradiziam os objetivos gerais proclamados. O Ventoforte continuou a atuar apenas no projeto A Turma Faz Arte.

Sem pretender esgotar as respostas, mas tentando problematizar, levantamos algumas questões: até que ponto a prática realizada refere-se aos objetivos proclamados? Que outros objetivos estão presentes sem serem explicitados? A justificativa para essa contradição, nesse caso concreto, pode ser encontrada na necessidade dessa nova secretaria se autopromover? Os interesses político-eleitoreiros estariam forçando o trabalho para essa nova direção? Quais as conseqüências dessa atitude, em relação à qualidade dos resultados a serem alcançados?

As Oficinas Culturais da Secretaria Estadual de Cultura

Partindo de objetivos diferentes, as duas secretarias estaduais, por fim, propõem atividades parecidas. Mas como os objetivos variam, as práticas acabam revelando diferenças.

O objetivo da Secretaria do Menor, como vimos, é enfrentar o problema da criança *de* rua, ou da criança *na* rua. Para tal, propõe atividades artísticas no centro de sua proposta educacional.

Já as Oficinas Culturais (o.c.) são relacionadas à ampliação do espaço destinado à cultura, em direção aos bairros periféricos. Essa política foi posta em prática nos dois anos da gestão de Fernando Morais, ocasião em que se investiu maciçamente em formação cultural.

Alguém me perguntou, durante a campanha eleitoral, se a política da Secretaria Estadual de Cultura não era eleitoreira. Eu disse que não. Pelo contrário, é a antipolítica eleitoreira. Investi 75% do nosso orçamento em formação cultural[15].

Esses objetivos de formação cultural foram se concretizando, primeiramente através da O. C. Três Rios, que depois passou a se chamar Oswald de Andrade. Inaugurada em 23 de fevereiro de 1987[16], ela funciona no bairro do Bom Retiro, no antigo prédio da Escola de Farmácia e Odontologia da USP. Em estilo neoclássico, o prédio foi todo restaurado para sua nova função e equipado com ateliês, laboratório, alojamento para 180 pessoas, salas de aula, sala de vídeo, sala de dança, salão de exposições, teatro, estúdio de rádio, entre outros.

O objetivo da Oswald de Andrade está relacionado à formação de recursos humanos na área de cultura. Proposta que se concretizava nos Núcleos, cursos avançados para um número reduzido de alunos, funcionavam como um tipo de especialização, com aulas diárias e duração entre oito e doze meses. Os Núcleos conviviam com oficinas de curta duração nas diversas áreas, sendo que todas as oficinas eram oferecidas gratuitamente à população.

A programação das oficinas era organizada a partir de projetos enviados por profissionais e selecionados por critérios abertos, mas que levavam em consideração a experiência profissional de quem os tinha proposto. Não se pode falar numa linha de trabalho única, pois cada projeto apresentava objetivos próprios, não havendo necessidade de relação de uma oficina com a outra. "A liberdade de iniciativa nesta proposta deve ser garantida para que o novo possa surgir e experimentar-se"[17].

Havia inclusive uma exigência de renovação constante dos projetos oferecidos. Mesmo que uma oficina tivesse dado certo e sua continuidade fosse solicitada pelos participantes, ela era, em geral, negada. Essa postura mostrava, por outro lado, efeitos negativos na constituição dos grupos a partir das oficinas. Quando se forma um grupo, ele tem que sair desse espaço, o que dificulta a sua sobrevivência.

A programação abrangia as áreas de teatro, artes plásticas, vídeo, fotografia, arte-educação, dança, música, rádio etc. No geral, as oficinas eram bem equipadas, e o material solicitado pelo "oficineiro" era conseguido antes do início do trabalho.

Nas oficinas culturais não existia pressão para apresentação de produtos (espetáculos, eventos, recitais), pois os processos eram priorizados. Os produtos podiam acontecer, mas a existência de produtos não era um critério importante na seleção de projetos. A avaliação das oficinas era realizada por um profissional que fazia o acompanhamento diário dos trabalhos e, no final, um relatório sobre a oficina.

As oficinas culturais atingiram seu auge em 1989, na gestão de Pedro José Braz, como administrador, e Fernando Morais, como secretário de Cultura. Nessa fase, os profissionais de arte eram bem remunerados, o que atraía artistas de peso para ministrar as oficinas e, por conseqüência, um público muito grande. Até 1989 foram expedidos seis mil certificados de conclusão de curso. Nessa época, para as 2.500 vagas oferecidas, se inscreviam onze mil candidatos. Hoje, o nível salarial abaixou e a procura também; apenas 60% das mesmas

15. P. T. Venceslau, A Teoria na Prática e Outras. Entrevista com Fernando Morais e Marilena Chaui, *Teoria e Debate*, p. 49.

16. Apesar de ser concomitante à proposta da Secretaria do Menor, a Oficina Cultural Oswald de Andrade não possui ainda um caráter de oficina de bairro, pelo menos no momento em que surge, seu caráter é mais de aprimoramento profissional dos profissionais de arte.

17. Documento de divulgação das oficinas culturais, assinado por Jorge Cunha Lima.

2.500 vagas são preenchidas, e o número de pessoas que concluem as oficinas é menor ainda.

É interessante notar que, quando se pesquisa em jornais sobre as oficinas culturais, a abundância de material aparece até o final de 1989. Após a mudança de secretário, quase não se encontra mais material sobre as oficinas na imprensa.

Na fase áurea da o.c. Oswald de Andrade foram criadas as oficinas culturais em bairros periféricos de São Paulo, ainda na gestão de Fernando Morais. Essas oficinas de bairro, apesar de serem menores, procuravam seguir a mesma linha e o mesmo padrão da o.c. Oswald de Andrade.

Foram criadas oito oficinas culturais na cidade de São Paulo, e quatro no interior. Entre as oficinas da capital, onde incide o foco dessa pesquisa, além da o.c. Oswald de Andrade, a o.c. do Brás, Amâncio Mazzaropi, é a única que funcionava em prédio próprio e possuía um teatro com trezentos lugares. As outras funcionavam em prédios alugados: a o.c. Raul Seixas ficava no Tatuapé; a o.c. Maestro Juan Serrano na Capela do Socorro; a o.c. Jacob Schick na Água Fria e a o.c. Alfredo Volpi em Itaquera.

Conheci mais profundamente a o.c. Alfredo Volpi, que funcionava numa casa adaptada para esta função: dois quartos se uniram e se transformaram num auditório para apresentações de vídeo, sala de ensaio e de expressão corporal. O quintal, com tanque coberto, tornou-se um ateliê de pintura. Essas soluções se repetiam em outros bairros, cada qual buscando a melhor solução do seu problema do espaço. Não se trata apenas de um auditório, existe sempre nas oficinas culturais uma multiplicidade de espaços a serem oferecidos, para que mais de uma oficina aconteça ao mesmo tempo.

A programação era variada: simultaneamente aconteciam aulas de flauta, pintura contemporânea, sonoplastia em rádio, capoeira, dança e teatro para adolescentes. Havia

também um vídeo, utilizado para exibir filmes no final de semana e, nos dias de semana, agendado por escolas da região que levavam algumas turmas de crianças.

No início, a participação da população nas oficinas culturais dos bairros era difícil. As pessoas não sabiam de sua existência, ou imaginavam que os cursos eram pagos e não se informavam. A assiduidade nas oficinas não era entendida como necessária. Com o tempo, essa relação foi mudando, a participação foi aumentando, apesar de existir uma reclamação geral dos coordenadores das oficinas em relação à falta de divulgação.

O número de pessoas inscritas e a sua faixa etária variavam conforme a oficina, o dia e o horário. No geral, um número grande de atividades ocupava as oficinas culturais nos três períodos do dia. Em muitas oficinas culturais algumas atividades eram contratadas para acontecer em outros espaços do mesmo bairro, ampliando o raio de ação.

Quando seguem para os bairros é que as oficinas se aproximam da nossa população-alvo. Nesses locais, as crianças e os adolescentes são um subgrupo de um grupo maior que abriga toda a população. Entretanto, uma grande porcentagem das atividades das oficinas culturais é para crianças e adolescentes dos bairros periféricos de São Paulo.

As oficinas de teatro estão entre as mais solicitadas pelas crianças e pelos adolescentes, segundo depoimentos dos coordenadores das oficinas culturais. No caso da o.c. Mazzaropi, que possui um prédio apropriado, a procura chega a ser de 150 inscritos para vinte vagas.

Nas oficinas culturais não é oferecido lanche para os participantes, mesmo assim as crianças e adolescentes participam, inclusive as de baixo poder aquisitivo. Isso mostra que, além da comida e das condições dignas de sobrevivência, a arte também é uma de suas necessidades.

Quando Fernando Morais solicitou à Alemanha verba para a compra de instrumentos, os dirigentes de banco e secretários provinciais estranharam a solicitação:

A gente estava montando oficinas culturais em regiões da periferia de São Paulo, cuja renda familiar era de zero a três salários mínimos. Eles convertiam isso em marco e diziam sem exceção:

– Essa gente não quer ouvir música, essa gente quer comida, quer bife. O senhor está equivocado, deve ter um erro aí. Mas a vida mostra que não há erro nenhum. Eles querem comida, salário digno, direito ao trabalho, mas querem cultura também[18].

Ministrei a oficina "Brecht para Adolescentes" em Itaquera, no final de 1989. Acontecia três vezes por semana, no período da tarde. Entre os alunos, com idades entre nove e dezessete anos, alguns trabalhavam, outros só estudavam. Participei, também, de uma oficina de dramatização de histórias que acontecia aos sábados para crianças e suas mães. As mães eram coordenadas por Beatriz Tragtenberg e as crianças pelo palhaço Magnólio, mas havia momentos de trocas. Os trabalhos eram realizados paralelamente e havia apresentações de um grupo para o outro.

Nessas oficinas, encontrei um grupo de crianças semelhante ao do circo do projeto Enturmando, às da praça e às da rua. Algumas, com marcas de violência no corpo, eram muito agitadas. Elas se interessavam muito pelo trabalho proposto.

De 1989 para cá[19], o número de oficinas culturais parou de crescer; as mesmas oficinas criadas na gestão de Fernando Morais são mantidas, ganhando experiência, mas não se criou mais nenhuma. A Oficina Oswald de Andrade deixou de centralizar as demais oficinas. Os Núcleos não são mais propostos. Atualmente, ela é mais uma oficina cultural de bairro, com uma organização semelhante às demais. Ao que parece, deixaram de ser prioridade do Governo do Estado. De qualquer forma, as oficinas culturais representam mais um espaço em que a prática artística é oferecida em São Paulo, atingindo as crianças e adolescentes da periferia da cidade.

18. P. T. Venceslau, op. cit., p. 50.
19. Até o final da pesquisa em 1993.

Secretaria Municipal de Cultura

As Casas de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo representam uma série de espaços em que a arte e o teatro são propostos, de modo a atingir nossa população-alvo.

Aqui, como nas oficinas culturais do Estado, o objetivo não é exclusivo para a criança em situação de rua. A proposta é aberta, com o intuito de atender diversos grupos de idade e atingir as regiões periféricas da cidade. São propostas de trabalho cultural, que utilizam o teatro, a linguagem artística sobre a qual colocamos o foco, com o objetivo de entender o papel educativo da arte.

Não pretendemos expor todo o projeto da Secretaria Municipal da Cidade de São Paulo, por entender que isso fugiria demais ao nosso tema, entretanto, é fundamental ter claro os objetivos e funcionamento das casas de cultura, mesmo que de forma abrangente e geral.

A primeira vez que o Partido dos Trabalhadores (PT) assume a prefeitura da cidade, sob a gestão de Luiza Erundina, tendo a filósofa Marilena Chaui como secretária de Cultura, representa um "pano de fundo" indispensável para o entendimento da dimensão dos trabalhos que surgiram, suas especificidades, sua contribuição e seus limites.

As Casas de Cultura do município diferem das oficinas culturais do Estado principalmente pelo enfoque que se atribui ao significado de cultura. Antes de se definir um programa de atividades e serviços ou, como é chamado, o "balcão de cultura", onde se escolhe um *menu* de atividades culturais, optou-se por uma política cultural.

A primeira gestão do PT para a cidade de São Paulo não podia se apoiar nas gestões anteriores. Em vez de modelos a seguir, a história da política cultural do país forne-

ceu contra-exemplos que nortearam a busca de identidade dessa gestão na prefeitura. Recusavam a proposta de cultura para trabalhadores, identificada com as propostas do Estado Novo e da ditadura militar dos anos de 1960-1970, onde o poder público "determina para a sociedade formas e conteúdos culturais, definidos pelos grupos dirigentes, com a finalidade de reforçar sua própria ideologia, legitimando-se através da cultura"[20]. Recusavam também "a tradição populista, mais forte no final dos anos 50 e início dos 60", vinculada ao "vanguardismo do Partido Comunista"[21], cuja pretensão é que "o órgão público tenha um papel pedagógico sobre as massas populares, aproximando-se da cultura popular para, depois de transformá-la, devolvê-la em sua 'verdade verdadeira' ao 'povo'".

O centro dessa operação é a divisão entre cultura de elite e cultura popular: a primeira considerada diretamente vinculada à classe dominante, enquanto a segunda seria expressão autêntica da classe dominada e oprimida[22].

Discordavam da tradição neoliberal, estabelecida nos anos de 1980, que "minimiza o papel do Estado no plano da cultura: enfatiza, apenas, o encargo estatal com o patrimônio histórico enquanto monumentalidade oficial celebrativa do próprio Estado e coloca os órgãos públicos de cultura a serviço de conteúdos e padrões definidos pela indústria cultural e seu mercado"[23]. Essa atitude, em geral, se reduz à compra de serviços culturais oferecidos por empresas que administram a cultura a partir de critérios de mercado, ao consumo da moda. São espetáculos sem raiz, sem história, sem passado.

A garantia da superação da política cultural neoliberal está na independência dos órgãos públicos face às exigências do mercado e no controle da privatização do que é público.

20. M. Chaui, Uma Opção Radical e Moderna: democracia cultural, *Cidadania Cultural em Ação*.
21. Idem.
22. Idem.
23. Idem.

Não há aqui um posicionamento em relação à cultura de elite ou cultura popular. Acreditam que entre ambas encontram-se posturas conservadoras, repetitivas, conformistas, e que o trabalho inovador, crítico, experimental, transformador, pode existir tanto na criação da elite como na popular.

A principal referência aceita da gestão de Marilena Chaui na Secretaria Municipal de Cultura era a política de cidadania cultural, enquanto um direito dos cidadãos de acesso à produção cultural e como trabalho de criação. A cultura é aqui entendida como cultura dos trabalhadores e como processo de criação dos trabalhadores em cultura.

> Apreender a cultura como trabalho criador de obras, símbolos, valores, idéias e representações é apreendê-la como movimento pelo qual os seres humanos revelam-se capazes de superar as condições imediatamente dadas pela experiência para transformá-las num sentido novo que não teria sentido sem a atividade cultural[24].

Fazer cultura passa a ser uma prioridade para toda a população. Isso representa uma evolução da política do chamado "guichê cultural", onde só existia a preocupação com o consumo de produtos artísticos.

As casas de cultura foram criadas como uma tentativa de oferecer condições para que a produção local emergisse.

Na prática, nos quatro anos da gestão de Luiza Erundina na Prefeitura de São Paulo e de Marilena Chaui na Secretaria Municipal de Cultura, as casas de cultura se concretizaram. Isso se deu apesar de dificuldades financeiras e burocráticas decorrentes do fato de não existir uma estrutura de cargos e salários aprovada em lei para as casas de cultura. Esse problema perdurou por toda a gestão de Luiza Erundina, desse modo, as casas tiveram seu funcionamento prejudicado por insuficiência de pessoal e salários incompatíveis com as funções exercidas. No final da gestão exis-

24. M. Chaui, *Casas de Cultura e Cidadania*, p. 1.

tiam quinze casas de cultura, segundo dados da Secretaria Municipal de Cultura. Algumas criadas por iniciativa da Secretaria de Cultura, outras implantadas a partir da solicitação dos movimentos populares.

Em termos de espaço físico e de infra-estrutura, as casas de cultura estão aquém das oficinas culturais do Estado. A administração das casas não foi fácil, havendo uma alternância de três linhas na coordenação das casas.

Havia pressa em se acertar. Ter uma oportunidade de concretizar idéias há tempos defendidas é interessante; no entanto, a prática orgânica precisa ser construída, o que sem dúvida implica em erros e acertos, num processo que costuma ser lento. As propostas de trabalho não chegavam a se concretizar e já eram substituídas. Cada nova coordenação ignorava o que estava sendo realizado, substituindo os coordenadores das casas e iniciando novamente o trabalho.

Uma proposta que se tentou pôr em prática nas casas de cultura foi a organização em regime de co-gestão. A comunidade participava de um conselho gestor formado por um coordenador escolhido pela Secretaria Municipal de Cultura e dois divulgadores indicados pelos movimentos sociais da região, num processo de discussão. Era esse conselho que elaborava a programação, dando espaço aos interesses dos grupos locais, e avaliava os projetos realizados.

A proposta de co-gestão parecia interessante, mas, como era nova, tornava-se mais difícil de ser posta em prática: decidia-se uma programação para as casas de cultura, com a participação da comunidade, contudo não se tinha condições financeiras de executá-las, dificultando o retorno às solicitações.

O enraizamento pretendido era difícil de ser conquistado. Não havia um acompanhamento e um trabalho sensível para a elaboração de um programa ligado ao cotidiano de cada população. Os debates organizados em conjunto com a SBPC, no projeto chamado UniverCidade dos Bairros[25], não se concretizavam em algumas casas por falta de público.

Apesar de todos os problemas apontados, houve acertos importantes em cada uma das linhas ou fases das casas de cultura. Citarei, só a título de exemplo, o trabalho da C. C. M' Boi Mirim, criada por solicitação dos movimentos populares da região, em especial pelo movimento de mulheres. Nessa casa de cultura, o projeto UniverCidade dos Bairros funcionou em todos os sentidos.

A C.C. Raul Seixas, em Itaquera, fica num parque, sede de uma antiga fazenda que foi loteada, a única área verde que sobrou. Em torno desse parque, cerca de duzentas mil pessoas moram nos conjuntos habitacionais da Cohab-2. O coordenador dessa casa de cultura, Paulo Macedo, ficou desde o início da casa até o final de 1991. Seu trabalho de construção do bicho imaginário com as crianças da região começou com duas crianças e terminou com 280 crianças e algumas mães.

Um outro momento interessante, em que as casas de cultura se aproximaram de nossa população-alvo, foi quando aconteceu o Feriasp, projeto destinado às crianças, durante as férias escolares. O projeto contou com a participação de quatro secretarias na sua organização: Educação, Cultura, Esporte e Abastecimento.

25. O projeto UniverCidade dos Bairros partiu da exigência de movimentos sociais de várias regiões, como as "oficinas de pensamento", onde se pudesse discutir temas de interesse da comunidade. Esse projeto envolvia outros subprojetos: 1-São Paulo: Cidade e Cidadania, desenvolvido em conjunto com a SBPC, tinha como objetivo informar, refletir e analisar temas, aspectos e questões referentes à cidade de São Paulo; 2-Projeto Memória visava à valorização da investigação da história dos movimentos sociais e populares; 3-Banca de Leitura objetivava a formação de leitores num contexto onde a leitura não constitui ainda um hábito; 4-Cinema e Vídeo efetivaria a divulgação do acervo documental sobre grandes questões culturais; 5-Laboratório de Artes, que consistia no desenvolvimento do projeto Migrações, elaborado pelo grupo Ventoforte, que realizava um trabalho integrado nas várias casas de cultura.

A programação envolvia cinema, teatro, oficinas de arte, recreação, esporte, e havia um ônibus que levava as crianças para passear. A idéia era diversão. Cerca de oitocentas peças de teatro foram apresentadas nos quinze dias do Feriasp. Monitores e oficineiros foram contratados. Quatro refeições diárias eram servidas às crianças.

O Feriasp acontecia nas escolas em férias, nos centros de convivência e nas casas de cultura. Em janeiro de 1992, apenas a Casa de Cultura Raul Seixas, em Itaquera, participou do Feriasp. Em julho, o projeto envolveu novamente a Raul Seixas, mas também a C.C. do Ipiranga e a C.C. do Butantã.

Depois da experiência do Feriasp, as crianças dos bairros atingidos pelo projeto começaram a reivindicar, das casas de cultura, uma maior programação destinada a elas. Houve, inclusive, uma manifestação de crianças, que organizaram uma passeata com faixas e foram à Casa de Cultura Raul Seixas, em Itaquera. Cercaram a casa exigindo a volta das atividades e dos "tios" que participaram do Feriasp.

De todos os trabalhos desenvolvidos nas casas de cultura, os espaços culturais propostos pelos movimentos populares foram os que mais inovaram. Uma experiência se destacou por sua riqueza e enraizamento, a Casa de Cultura Mutirão São Francisco.

Casa de Cultura Mutirão São Francisco

Essa casa de cultura tem um significado diferente de todos os outros espaços estudados por localizar-se dentro de um mutirão de construção de moradia.

O mutirão São Francisco foi criado para viabilizar a construção de casas para alguns dos inúmeros habitantes da cidade de São Paulo que lutam por moradia. O objetivo era combinar quantidade com qualidade, construindo casas populares a partir de projetos arquitetônicos bem elaborados.

O resultado incluía casas de sessenta metros quadrados que custavam aproximadamente a mesmo valor que as casas de 28 metros quadrados produzidas pelas empreiteiras na administração de Jânio Quadros, e sem nível de comparação em termos de qualidade da construção.

Num processo bastante envolvente e organizado, os futuros moradores de um conjunto habitacional construíam, nos finais de semana, suas casas.

As lideranças dos "Sem Teto", que participaram desse mutirão, entraram em contato com o Ventoforte para que realizasse um trabalho de arte nos finais de semana, no mutirão. A idéia era dar oportunidade aos trabalhadores do mutirão de ao mesmo tempo em que criavam o desenho do espaço, através da construção das casas, pudessem participar de uma experiência estética, simbólica, sensorial que, de alguma forma, iria influenciar também essa arquitetura. O que Ilo Krugli, diretor do grupo Ventoforte, chama de "construir a casa por dentro e por fora".

Trabalhariam com a Comissão de Educação um grupo de cinqüenta pessoas, que seria responsável pelas crianças e pelos jovens, enquanto os outros construíam casas. Esse grupo, a Comissão de Educação, as crianças e os jovens iniciaram com o Ventoforte um trabalho cultural semanal, que durou dois anos.

Desse contato e dos debates com os membros do mutirão a respeito de saúde, educação e cultura, nasceu o projeto Caminhos do Vale: uma proposta de uma escola, um centro cultural e um centro de saúde, que seriam construídos num vale verde e lindo que faz parte da gleba onde se situa o mutirão.

Essa construção representava uma proposta nova de vida e de educação, em que a arte está presente. "Existem os espaços fechados da comunidade, os espaços da instituição, os espaços familiares, mas existem também os espaços

abertos, os quintais, e os caminhos, onde a comunidade se recria coletivamente"[26].

O projeto da Escola do Vale aconteceria numa área circular, semelhante a uma taba indígena. Cinco construções se instalariam ao redor desse círculo. Nelas ficariam as salas de aula, banheiros, biblioteca e direção. As salas de aula teriam um espaço mais organizado, o espaço central, mais estruturado, onde a professora iria atuar com os alunos. Teria também o espaço da varanda, que é mais aberto, onde a criança trabalharia sozinha. Nele a criança poderia olhar o horizonte, devanear e enxergar as outras crianças que estão ao seu lado.

O centro de saúde também seria um espaço de educação. O centro cultural teria um espaço para as oficinas artesanais e artísticas, e outro maior para apresentações e encontros da comunidade.

Todos esses espaços seriam construídos no vale e, interligando esses espaços e as casas, existiriam os "caminhos do vale".

Esse projeto foi apresentado para o então secretário de Educação, Paulo Freire, e foi aprovado. As casas de cultura encamparam a proposta do mutirão São Francisco, subsidiando o trabalho que o Ventoforte já realizava aos finais de semana no mutirão. Um galpão amplo, de madeira, foi construído até que o centro cultural ficasse pronto. Era um salão grande com uma janela enorme que se abria para "o vale". Duas salinhas pequenas serviam como vestiário e lugar para guardar o material confeccionado nas aulas, material para desenho, instrumentos de som etc. No galpão aconteciam, nos finais de semana, os trabalhos de arte. Em torno desse "galpão de cultura" foi plantado um jardim. A partir daí o Ventoforte foi contratado para trabalhar em todas as casas de cultura, por meio do projeto Migrações, que integra o projeto UniverCidade dos Bairros.

26. *Projeto Mutirão*, Sistematização da Prática Educacional do Ventoforte,

O contato entre o Ventoforte e o mutirão São Francisco era rico, forte, vigoroso. Foi construído nessa convivência de dois anos, onde alguns trabalhavam na construção de casas, outros na produção de arte, e almoçavam todos juntos. Através desse contato, a equipe de educação criou um repertório de danças de roda, que eram apresentadas no próprio mutirão em encontros organizados pelos "Sem Teto".

As crianças e os jovens que participavam do trabalho cultural eram semelhantes aos dos outros projetos aqui estudados. Eram crianças pobres, faveladas, mas que viviam uma perspectiva concreta de mudança de vida para toda sua família por meio da construção das casas. Além disso, viviam também uma experiência de organização em grupo, deixando-as mais tranqüilas, mais participativas, o que interferia positivamente no trabalho. As crianças criaram histórias e as dramatizaram numa festa de final de ano, no mutirão; os jovens criaram cinco músicas. Essas atividades propiciaram o engajamento dos jovens na luta dos seus pais, coisa que era muito difícil.

No final de 1991, entretanto, os ventos mudaram. O projeto de arrecadação do IPTU, que garantia a verba para realizar os sonhos e projetos da secretaria, não foi aprovado pela Câmara Municipal de São Paulo. A partir de então, uma série de fatos se somou, contribuindo para a destruição de todo esse sonho.

As casas ficaram prontas, mas não havia infra-estrutura de luz, água e esgoto. Esse problema se estendeu por todo ano de 1992. O trabalho de construir casas para as 808 famílias, em todos esses finais de semana, nesses dois anos, pareceu inútil. A falta de infra-estrutura impedia que mudassem para suas casas já prontas. Isso gerou um desgaste, uma desconfiança.

O mutirão tinha sido praticamente concluído e as pessoas não estavam morando no local. O trabalho do Ventoforte continuou, mas sofreu um esvaziamento. Uma série de brigas políticas dividiu os participantes do mutirão, que, no final, desistiram do projeto Caminhos do Vale.

Houve, por fim, uma destruição final do que existiu de coletivo: o "galpão de cultura" foi depenado pela ação de pequenos roubos. Tudo foi destruído, os jardins foram pisoteados. Pelo menos nesse momento o sonho tinha acabado. A destruição desse sonho, nessa ocasião concreta, não implica na inviabilidade de se concretizarem projetos desse tipo. O projeto Caminhos do Vale representa uma utopia que ainda pode ser efetivada.

A experiência vivida em grupo, de organização, de construção, de educação, de experiência estética, aconteceu. Os problemas enfrentados, no final da construção das casas, desgastaram a continuidade do processo em grupo. Foi inviabilizada a incorporação desse espaço coletivo, no dia-a-dia dessa comunidade, através do Caminhos do Vale.

Infelizmente, não se conseguiu ainda concretizar esse sonho.

Caminhos Diferentes Apontam para uma Mesma Direção

As três instituições estudadas possuem diferenças fundamentais em função dos objetivos que guiam suas atuações. Enquanto a Secretaria Estadual do Menor utiliza-se da arte para enfrentar o problema dos meninos em situação de rua, as oficinas culturais do Estado e as casas de cultura do município trazem a arte para espaços novos, adaptados ou criados, situados na periferia da cidade. Esses espaços são ocupados por crianças e adolescentes. Portanto, caminha-se em dois sentidos, mas na mesma direção, e chega-se ao mesmo ponto.

Em relação à história das secretarias de Cultura, as propostas das casas de cultura, ou das oficinas culturais, representam avanços na forma como se entende a cultura. Esta deixa de ser monopólio de uma classe e se dirige para a periferia. Há um avanço também por se garantir à população, além do acesso à arte, o oferecimento de condições para a produção de arte.

Do ponto de vista da Secretaria do Menor, o avanço está na mudança de uma postura autoritária, repressiva e assistencialista para uma proposta de se educar em liberdade.

Nesses dois movimentos encontramos crianças e jovens que vêem a arte como uma necessidade. A resposta das crianças e dos jovens às propostas de trabalho com arte foi positiva, especialmente em relação ao teatro.

O teatro tem acontecido nas praças, em clubes, nas ruas, em circos, casas ou oficinas culturais, sendo recebido pelas crianças e pelos adolescentes com entusiasmo. Nesses "espaços novos", a arte pode ser oferecida às crianças da periferia de São Paulo. São espaços cheios de vitalidade.

É interessante notar que no início dessa pesquisa, em 1988, existiam apenas alguns projetos da Secretaria do Menor, como o da o.c. Oswald de Andrade, que tinha, conforme foi visto, um outro caráter. No total, o número de experiências não passava de cinco. No final de 1992 somavam 45 espaços diferentes, apenas nas instituições estudadas. Esse crescimento exponencial representa um indicador da necessidade desses espaços.

As crianças da periferia da cidade, muitas delas meninos e meninas *de* rua – ou *na* rua –, dada a miséria a que suas famílias vêm sendo submetidas, têm vivido também uma marginalização cultural e exigem sua superação. As iniciativas apresentadas são alguns caminhos que se abriram nesse sentido.

Esses caminhos apontados devem ser ampliados. Procuramos estudar essas experiências para entender melhor seu funcionamento e significado, esperando estar contribuindo para seu aprimoramento e multiplicação. Uma crítica a alguns aspectos do funcionamento desses espaços poderá servir de instrumento para seu melhor aproveitamento futuro.

De um modo geral, constatamos que interesses eleitoreiros, que esperam desse trabalho divulgação e promoção dos políticos que os colocaram em prática, são nocivos ao bom aproveitamento do trabalho, porque comprometem os resultados educativos. Escolhendo apenas os melhores para garantir a "qualidade" do produto final, limitamos o alcance educacional da experiência.

A necessidade de trabalho de longo prazo também se impõe. Não basta um programa como o Feriasp, da Secretaria Municipal de Cultura, que ofereça uma programação variada de arte, acessível a uma grande quantidade de crianças, apenas durante as férias escolares. A passeata das crianças da zona leste mostra a necessidade de atividades de arte, esporte e lazer que aconteçam com a mesma intensidade no cotidiano dessas crianças.

Num bar, próximo à casa de cultura, uma coordenadora das casas, que trabalhou no Feriasp, foi abordada por uma criança que lhe disse: "Tia me compra um pão". Quando os dois se olharam, logo se reconheceram: uma semana atrás, os dois, e mais outros tantos, estavam trabalhando juntos, com um nível de produção muito rico. Agora esse menino, e outros provavelmente, estava ali pedindo comida. O menino ficou com vergonha e disse que estava brincando. Ela então o convidou para tomar um lanche. Portanto, a situação da criança brasileira exige iniciativas de longo prazo, e não apenas esporádicas.

Para um melhor aproveitamento dos trabalhos realizados, é importante uma reflexão sobre a maneira correta de avaliá-los. Não se pode, como vimos, avaliar os trabalhos somente a partir dos produtos alcançados. Se os objetivos são educativos, nem sempre os produtos mais bem acabados implicam em objetivos de caráter formativo alcançados.

Critérios burocráticos de avaliação são perigosos: se bateu o ponto na hora exata, se os documentos são copiados no número certo de vias, se houve atrasos, onde estão guardados os materiais etc. Pontualidade e organização

são importantes para um trabalho de arte, mas não podem ser determinantes em uma avaliação.

Outro perigo num processo de avaliação é o excesso de crítica. Nas experiências das casas de cultura do município ocorreram avaliações democráticas, feitas com a participação da comunidade, através de representantes indicados pelos movimentos sociais e por técnicos das casas de cultura. O problema surgia quando a crítica relacionada à prática levava a negar tudo o que tinha sido realizado, mesmo os aspectos que tinham dado certo. Tudo era destruído no momento em que se encontrava alguma dificuldade. Dessa forma, o trabalho não crescia ou crescia menos do que poderia.

A experiência das oficinas culturais de que participei foi positiva nesse aspecto. Havia um técnico das oficinas com conhecimento de arte e do projeto específico que estava sendo desenvolvido. Essa pessoa acompanhava diariamente as oficinas e, no final, fazia uma avaliação escrita da oficina realizada. Aqui havia elementos para a avaliação do processo. O técnico não tinha que assistir o trabalho, não tinha qualquer sentido de "vigiar", mas fazia um acompanhamento do que estava sendo realizado.

Duas questões se destacam quando se quer que práticas desse tipo se desenvolvam com a profundidade necessária: a formação dos profissionais de arte, que ministram as oficinas ou os cursos; e a forma como é feita a remuneração desses profissionais. Essas duas questões estão diretamente ligadas à política cultural do país.

Se a arte é importante para o homem, e se acredita que a arte possa dar elementos para a resolução de problemas agudos como o dos meninos de rua, é preciso que se invista na arte. Isso implica na necessidade de ampliar os espaços de formação do professor de arte e também em dar condições para que grupos de teatro possam sobreviver.

O Ventoforte é um grupo sério, que desenvolve uma linguagem estética, e não tem nenhum apoio financeiro que contribua para sua sobrevivência. A política neoliberal em vigor destruiu o pouco que existia de apoio à arte,

restando apenas espaço para a arte comercial, para a indústria cultural. Quando se necessita de trabalhos com um cunho formativo, onde podemos buscá-los? Eles precisam ser plantados, caso se deseje colhê-los.

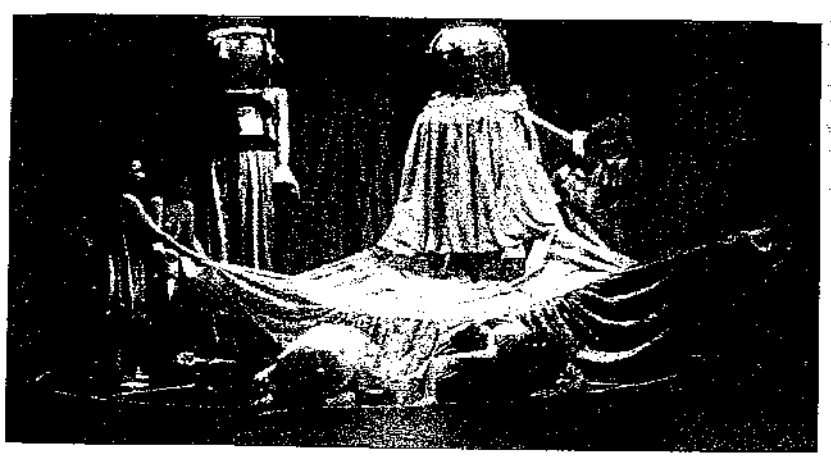
A remuneração do profissional de arte, que quer atuar fora da indústria cultural, é sempre desvalorizada em relação a outros profissionais. Um funcionário de uma estatal que subsidia o projeto Enturmando, falou para um coordenador de um grupo de trabalho com teatro, justificando o atraso nos pagamentos: "Vocês precisam ter um capital de giro". Como conseguir isso se não se ganha o suficiente para a sobrevivência?

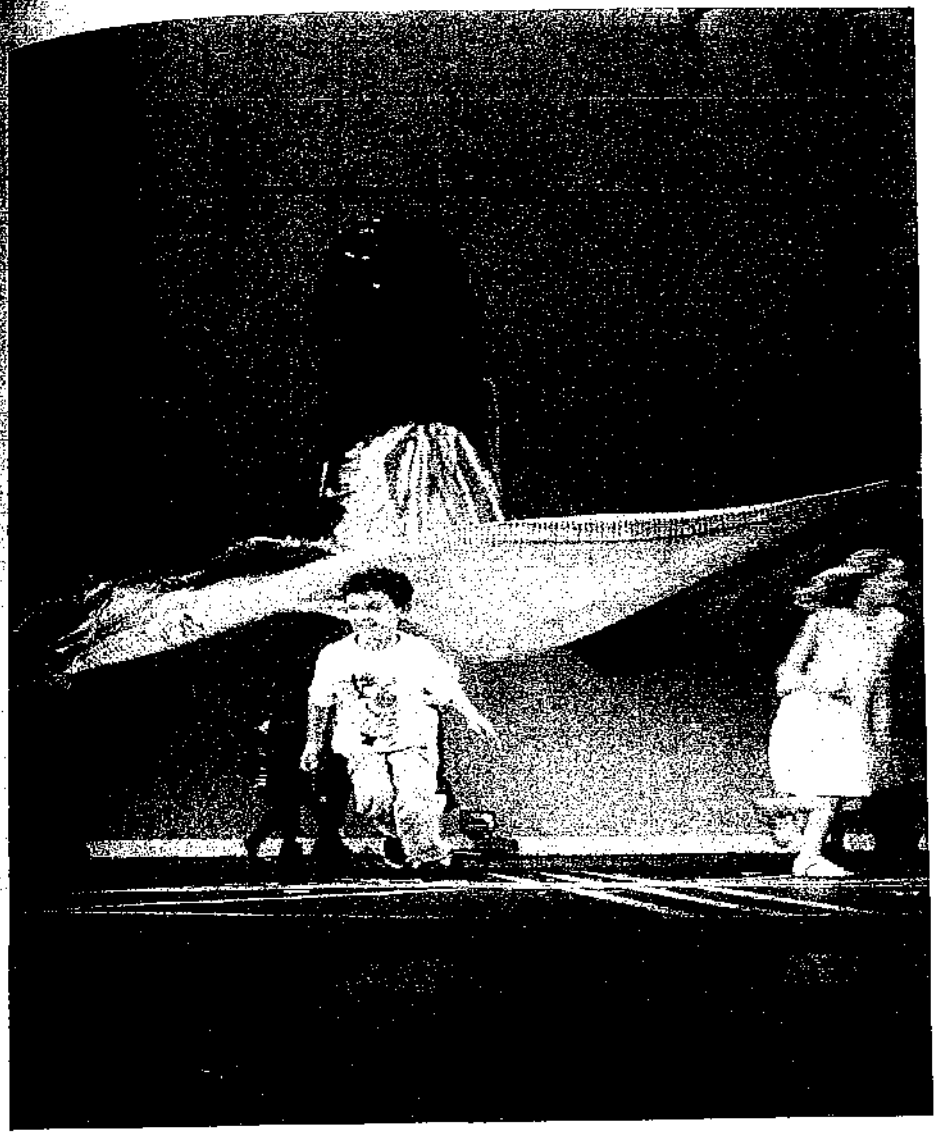
Não basta propor a arte na solução de problemas difíceis, críticos, em situações-limite, é preciso dar condições para que ela exista.

1. O espetáculo História do Barquinho *era todo realizado com as mãos: "O Barquinho é a mão quase como se fosse a alma do ator se materializando" (Ilo Krugli).*

2. O espetáculo Histórias de Lenços e Ventos *foi criado a partir de um trabalho com objetos.*

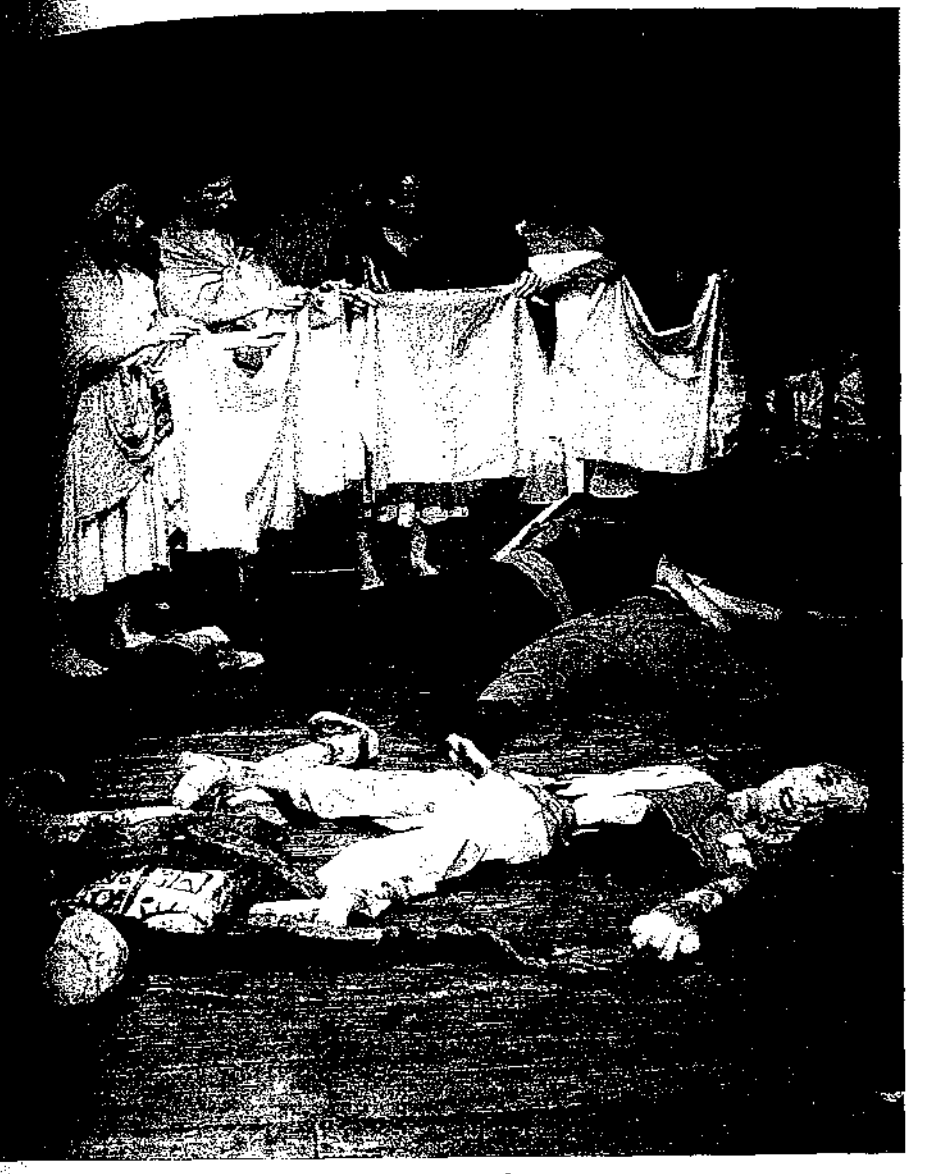
3. A peça Mistério das Nove Luas *nasceu da idéia de colocar um parto em cena.*





4. Em Mistério das Nove Luas *havia um imenso boneco de cujas saias os atores renasciam.*

5. Mistério das Nove Luas *foi influenciado pelas formas e manifestações culturais populares.*

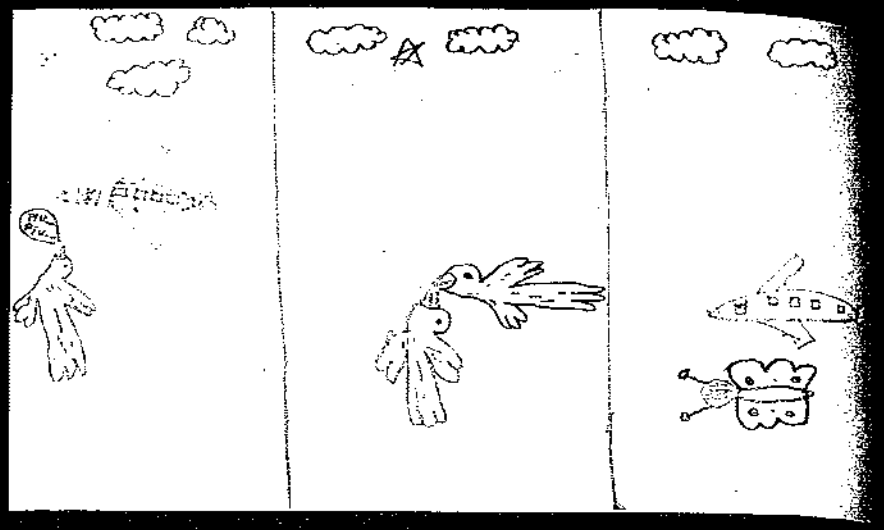


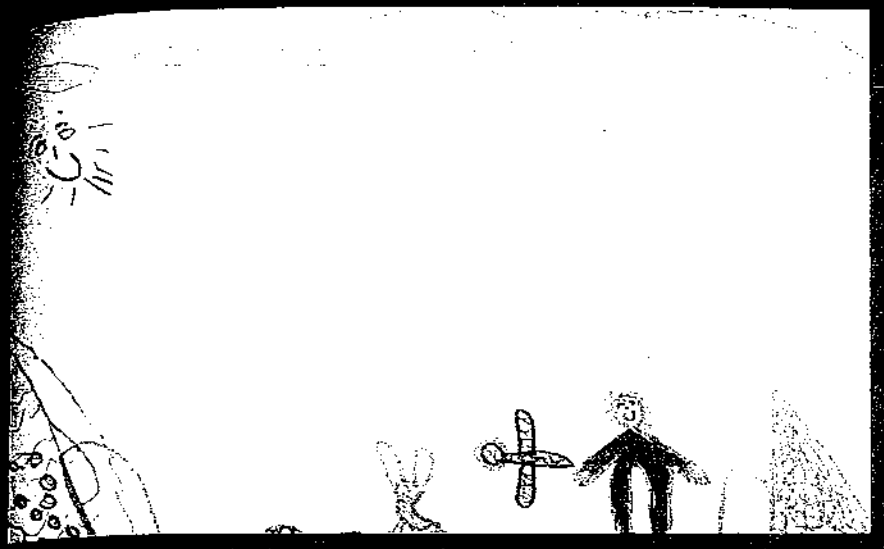
6. Cena de Sete Corações Poesia Rasgada.

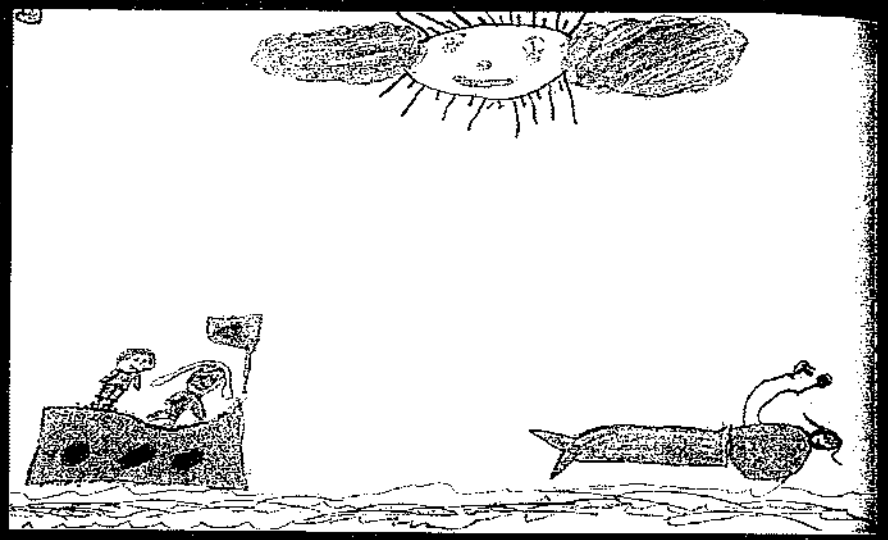
7. O projeto Mitos e Heróis da Transformação aconteceu na favela Juscelino Kubitschek, no Itaim Bibi.

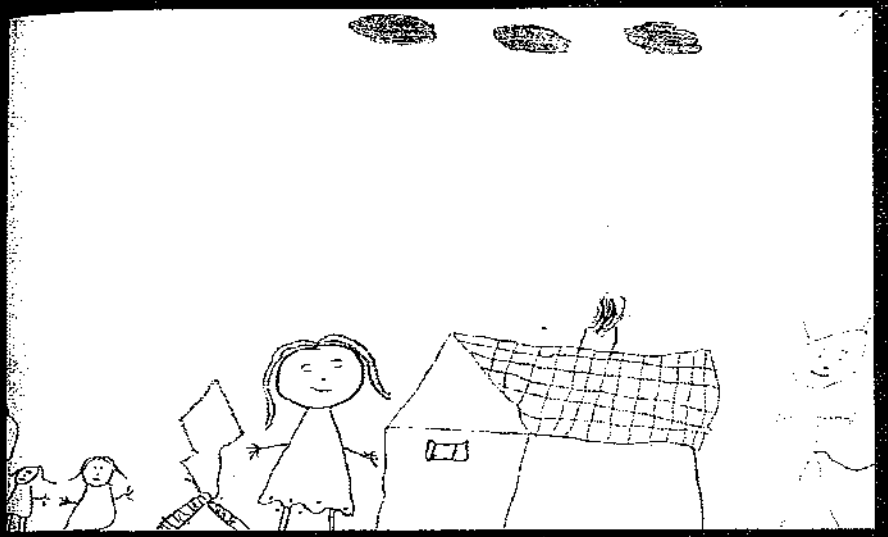
8. O espaço físico da Casa de Cultura Ventoforte garante o lugar para a "festa", onde o público não se separa dos atores.

9. Os personagens do espetáculo As Quatro Chaves *se apresentam por trás de estandartes com furos para as mãos e cabeça.*

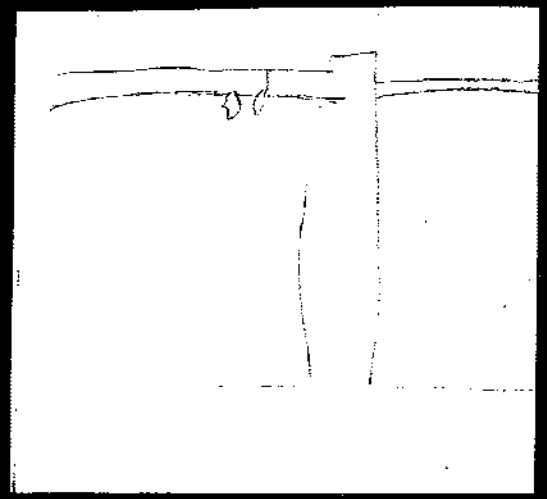


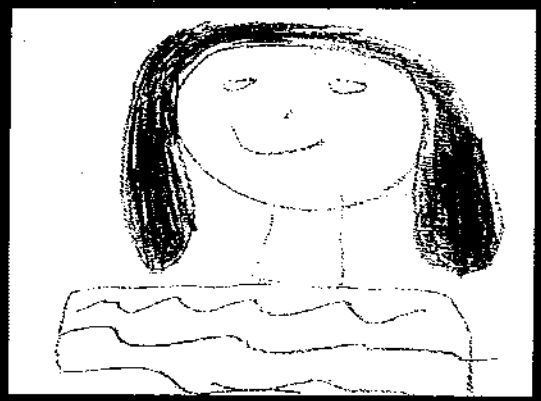


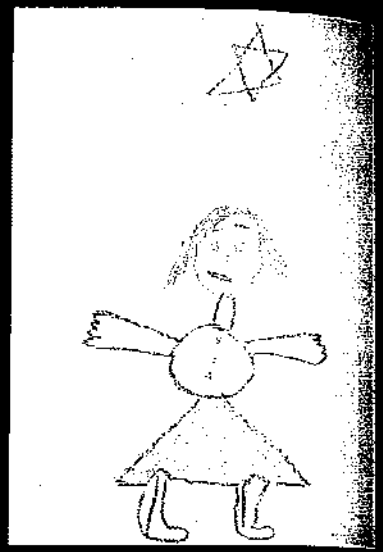




10. A partir de um trabalho com os quatro elementos – ar (no alto), água (acima), terra (no alto, página ao lado), e fogo (embaixo, página ao lado) – foi proposta a criação de novas histórias.



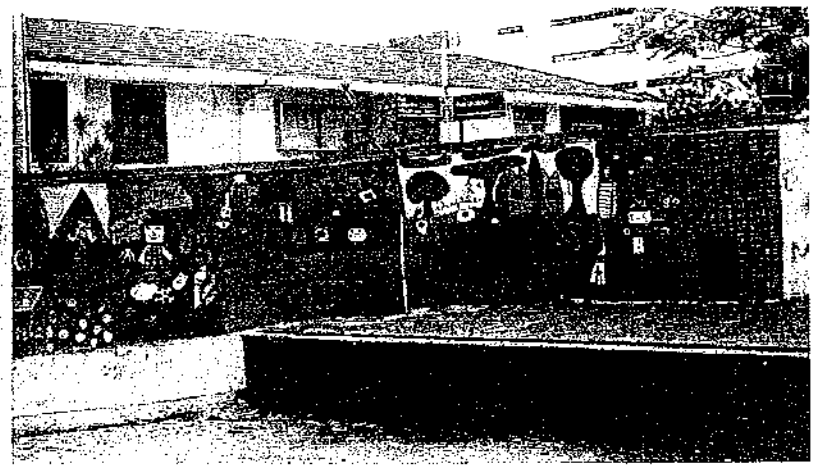


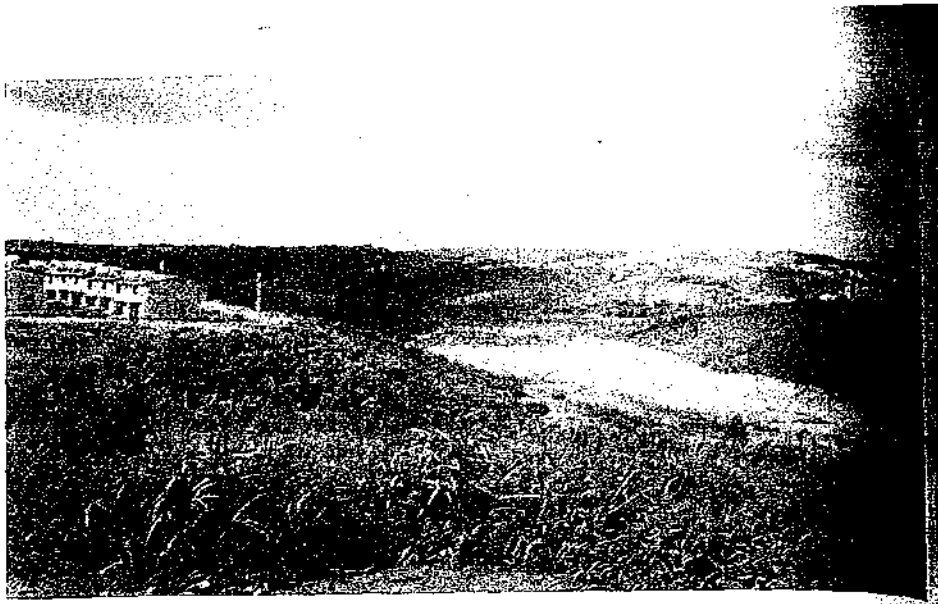


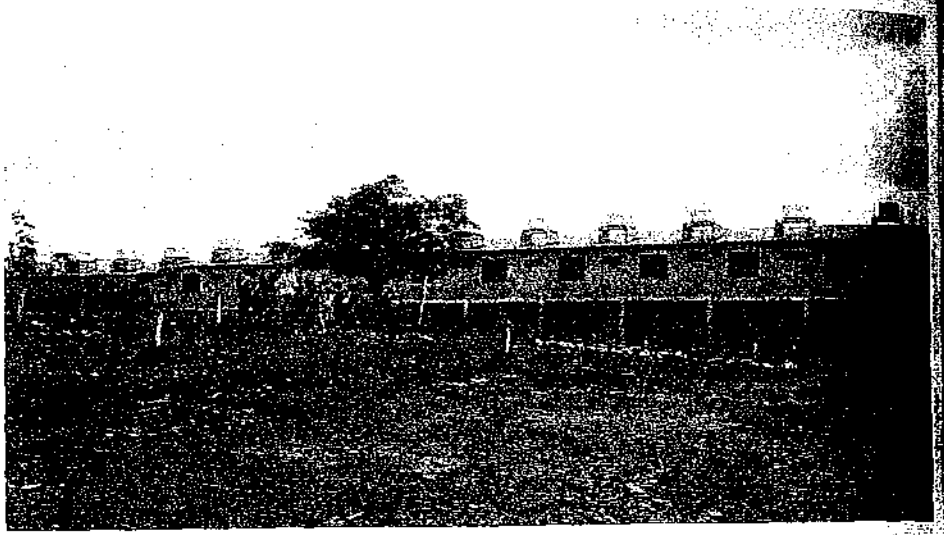
11. Com "máquinas fotográficas", as crianças desenhavam o que viam, revelando detalhes de coisas que se olha todo dia sem notar.

12. Ilo Krugli sempre acreditou numa "escola sem muros".

13. O projeto Muros que Cantam, Contam, Dançam, Representam culminou com a pintura do muro da escola.







14. No Mutirão São Francisco havia um projeto de escola e centro cultural, construídos no vale

OS CAMINHOS DO GRUPO VENTOFORTE

Para conhecer mais profundamente a prática de teatro com crianças e adolescentes, nos novos espaços estudados, optamos por fazer um acompanhamento do grupo de teatro Ventoforte, que realizou trabalhos em diferentes projetos, em mais de uma das secretarias estudadas.

Agindo dessa forma, deixamos de registrar outras práticas interessantes. Entretanto, investigaremos melhor uma alternativa de trabalho, ao estudar suas raízes estéticas e educacionais e, a partir delas, analisar a prática teatral realizada nos espaços estudados. O que queremos com este trabalho é compreender o papel educativo do teatro, de

Figura: Na Casa de Cultura Ventoforte a festa está sempre presente, seja no início, seja no final, ou durante os espetáculos.

forma a responder questões como: quais as contribuições do teatro para o menino de rua?

O grupo Ventoforte foi escolhido por apresentar um trabalho modelar, construído em seus mais de vinte anos de existência[1]. A produção teatral desse grupo é reconhecida internacionalmente. Ele sempre manteve, ao lado da prática expressiva, um trabalho educacional. Esses dois aspectos de sua prática estão ligados de tal forma que se influenciam mutuamente. Uma outra característica marcante no trabalho do grupo é o seu compromisso com a população de baixa renda: seu trabalho de teatro sempre manteve o elo com o popular e seus projetos educativos eram endereçados às crianças e jovens da periferia da cidade.

Vou relatar duas experiências do Ventoforte que acompanhei: uma no projeto Enturmando, em 1988 e outra no projeto A Turma Faz Arte, em 1989, ambas da Secretaria do Menor. Relatarei, também, alguns elementos da experiência do Ventoforte na Casa de Cultura Mutirão São Francisco, trabalho vinculado à Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, referentes a um momento do trabalho que aconteceu no final de 1990. Para um melhor entendimento do significado dessas experiências, partirei de uma visão geral sobre a prática desse grupo, construída nos seus longos anos de existência.

O Ventoforte possui uma figura central que é Ilo Krugli. Argentino de Buenos Aires, filho de pais judeus poloneses, artista plástico, sempre teve uma vinculação ao Teatro de Bonecos, o que foi uma ponte para sua atuação em teatro infantil. "Eu me cansei da arte restrita a gabinetes e o teatro foi a resposta natural para essa necessidade que eu sentia de comunicação com o público"[2].

Antes de vir para o Brasil, fez teatro em comunidades da América Latina, como nos grupos indígenas da Bolívia e Peru. Veio para o Brasil em 1961. Começou trabalhando com o movimento de arte-educação, criado pelo artista plástico Augusto Rodrigues, as Escolinhas de Arte do Brasil.

Sua primeira montagem no Brasil foi a *História do Barquinho* e em 1972 levou este espetáculo para a cidade de Santiago, no Chile.

O espetáculo era todo realizado com as mãos, usando apenas panos coloridos para realçá-las. A mão do ator, quase como um boneco, representa o barquinho, como se uma parte do corpo se transformasse num brinquedo que, pela energia do ator, torna-se um personagem. "O Barquinho é a mão quase como se fosse a alma do ator se materializando"[3].

História de um Barquinho é a história simples de um barquinho que se apaixona por uma flor e tenta se libertar para se aproximar dela. Liberto, é levado pela correnteza e, sem conseguir parar perto da flor, é arrastado em direção ao mar. Conhece um marinheiro que o ajuda a voltar e, com o apoio de uma âncora, permite ao barquinho se aproximar da flor. Uma história do aprendizado do uso da liberdade. Esta peça, primeira direção de Ilo, representa o "embrião" do grupo Ventoforte.

Com o golpe militar no Chile, Ilo volta para o Brasil em 1973.

> Voltando do Chile, com a sensação do drama vivido, a destruição de sonhos e de vidas, um ator de meu grupo tinha morrido e tinham morrido também os sonhos e até um presidente eleito pelo voto direto do povo. Um homem que disse para nossos atores, da *História do Barquinho*, eu também sou um menino, às vezes brinco como uma criança[4].

Em 1974 cria o espetáculo *Histórias de Lenços e Ventos*, com um grupo de alunos e companheiros. "*Lenços e Ventos* é um espetáculo criado na dor, na pobreza, na crise, no vazio, acabou-se tudo, começar tudo de novo..."[5].

1. O grupo foi criado em 1974.
2. Ventoforte Quer Recuperar o Espaço Lúdico da Criança, artigo de jornal encontrado no Arquivo Ventoforte, não especificada sua origem e data.
3. I. Krugli, Diálogos e Reflexões sobre Ventoforte, *10 Anos do Ventoforte*, p. 31.
4. Idem, ibidem.
5. Idem, ibidem.

A peça nasceu de um trabalho com objetos. Ilo fornecia materiais aos atores – pedaços de tecido, metal, jornal, papéis coloridos – e propunha a criação de imagens, formas e personagens.

Começamos a brincar com isso e se esboçou o conteúdo. Porque o metal é coisa dura, mais agressiva, mais tecnológica. Jornal é aquela coisa do cotidiano, que amanhã já não presta mais, um material mais proletário, vamos dizer. De repente se esboçam pequenos temas de qualidade. E em cima disso, começou a se esboçar a história[6].

Desse processo surgiram personagens como Azulzinha, um lenço preso no varal que quer sua liberdade; o rei Metal Mau, que aprisiona Azulzinha; e um jornal com coração de celofane que heroicamente tenta salvar Azulzinha.

Um dos pontos altos do espetáculo é um momento em que um pedaço de jornal, que todos fomos convencidos a aceitar como um personagem chamado papel, é imolado numa fogueira. Todos nós sofremos na própria carne a morte desse pedacinho de papel magicamente transformado em personagem. Mas a maneira poética pela qual essa morte é cenicamente proposta faz com que o sofrimento não se transforme em desespero: o personagem papel morreu queimado, mas antes disso já vimos que basta um novo pedacinho qualquer de papel para criar um novo personagem chamado papel. Tão querido como o primeiro. Tão querido como o lencinho-personagem chamado Azulzinha[7].

A magia surgia do contato com os materiais simples, que ganhavam novo significado, ganhavam vida pela mão dos atores. Só é possível transformar um objeto em boneco por meio do sentimento do ator.

Histórias de Lenços e Ventos marca o início do grupo Ventoforte. Ao participar do Festival de Teatro Infantil de Curitiba, de 1974, é premiado como melhor espetáculo. A peça foi considerada um marco do teatro infantil brasileiro e representa uma nova postura frente ao teatro infantil, contrária à prática de bombardear as crianças com verdades pré-estabelecidas. Essa mudança de enfoque parte de uma premissa de que criança, como um ser ativo, pensa e age sobre o mundo. Dessa forma, o teatro seria um espaço de busca de conhecimento.

Quando a criança brinca, ela não está passando apenas um momento agradável, está experimentando, transformando, é quase um movimento dialético que ela faz com as coisas, vai e volta, experimenta aqui e lá. Então ela não pode gostar de um Teatro que não brinca, que vem com uma fórmula pronta, a historinha pronta, e onde justamente não existe um movimento, o dinâmico. Brincar é ter uma atitude muito livre para dizer, fazer e rever as coisas, e isso é concreto para as crianças. O espetáculo tem que acontecer com uma linguagem que ela possa ter uma liberdade de escolha, reflexão, de ser crítica[8].

O processo de desenvolvimento da linguagem teatral, que o grupo vai configurando, passa por alguns valores, alguns pontos em que o grupo se apóia. Esses pontos vão evoluindo no decorrer de sua prática, o que revela um primeiro elemento: trata-se de um grupo que cresce, que constrói uma linguagem. A linguagem do grupo se estabelece na valorização das formas plásticas e visuais da expressão teatral.

Um ponto fundamental na abordagem do grupo é a valorização do artesanal. Suas montagens não partem de mensagens a serem transmitidas. O conteúdo surge das imagens e formas desenvolvidas no processo de criação, sendo construído artesanalmente. Trata-se de uma opção do grupo, que explora o artesanal como elemento básico da linguagem teatral: se toda a técnica falhar (faltar luz, o gravador quebrar) e restar apenas o ator, uma tocha

6. S. Fernandes, *Grupos Teatrais*: percurso e linguagem, p. 119.
7. Y. Michalski, Histórias de Lenços e Ventos, em *10 anos do Ventoforte*.
8. L. C. Moreira, Sério e Brincalhão: um certo teatro infantil pede passagem, *Aqui São Paulo*, 05/07/1977.

de fogo, talvez, e o público, mesmo assim o teatro pode acontecer.

O artesanal se afirma, inicialmente, por uma oposição deliberada a tudo que for industrializado, produzido em série, fruto do avanço tecnológico. Um exemplo disso é a participação da música nos seus trabalhos. Sempre se trabalha com os músicos ao vivo, inclusive nos ensaios e cursos.

Outro elemento da linguagem estética do grupo aparece no tratamento dado às formas de animação. O boneco é considerado pelo grupo um instrumento profundo de revelação do homem. "Porque através do boneco, você coloca uma verdade tua. Um adolescente perguntou pra mim porque a gente se escondia atrás da máscara. Eu respondi que era o contrário, que a gente se revelava"[9].

A força desse boneco está no seu conteúdo e não na sua técnica. Não importa que a boca articule bem, que mecanismos superdesenvolvidos dêem uma aparência de humano, o objetivo é trabalhar com símbolos que adquirem vida por meio do conteúdo que o ator lhes empresta.

Trabalhar com as mãos é fundamental para o grupo. Através delas criam-se formas que trazem significados. Assim se criam os trabalhos. Em alguns espetáculos, tudo que existe em cena foi realizado pelos atores. Portanto, os objetos de cena possuem uma relação profunda com os atores. "Não é acreditar que o gostoso está nas manualidades, é acreditar que a história do que se faz com as mãos, nos coloca em contato com o passado do homem, com toda história do homem"[10].

Teatro para o Ventoforte significa uma forma de conhecimento, de descobrir enigmas. É através do trabalho de teatro que o ator entra em contato com suas imagens internas, dá forma a elas. Retirando a máscara do cotidiano, traz à cena símbolos que dizem respeito a todos os homens. "Não trabalhamos com a dor, com a angústia

9. Paulo César Brito, entrevista à S. Fernandes, op. cit., p. 321.
10. Ventoforte, *10 Anos do Ventoforte*, p. 4.

pessoal, com a miséria, com a mesquinhez, trabalhamos com o espaço mítico que dá um distanciamento. É o herói que sai nas nossas histórias. Trabalhamos com a angústia do herói, não com a própria angústia"[11].

O trabalho de Ilo Krugli procura atingir níveis míticos, imagens inconscientes, arquetípicas. Uma influência significativa, que ajudou a fundamentar essa abordagem, foi o contato com Nise da Silveira[12]. Responsável pela criação do Museu do Inconsciente, Nise é estudiosa da teoria junguiana e famosa por trazer o próprio Jung para o Rio de Janeiro, no lançamento da exposição de seu trabalho com esquizofrênicos, por meio das artes plásticas. Amiga pessoal de Ilo Krugli, ela reforçou a postura junguiana do Ventoforte.

Entre os elementos da teoria junguiana, destacou-se, na estruturação da proposta do Ventoforte, a concepção de Inconsciente Coletivo. Segundo essa teoria, cada indivíduo traz um lastro psíquico onde estão gravados vestígios da história da humanidade. Essa concepção surge a partir de uma comparação que Jung estabeleceu entre os delírios e as fantasias dos psicóticos e os sistemas religiosos de povos de outros períodos históricos.

É o caso, por exemplo, de uma história contada por um paciente esquizofrênico paranóico que, certo dia, disse para Jung que "se olhasse para o sol, com os olhos semi-cerrados poderia ver perfeitamente o falo do sol. Se depois movesse a cabeça, para um lado e outro, veria que o falo solar também se deslocava, e era essa a origem do vento"[13].

Quatro anos depois, Jung tomou contato com uma recente publicação de manuscritos gregos, dos adeptos de Mithra, onde encontrou um mito que era um paralelo exato do relato de seu paciente: "E assim, o chamado tubo,

11. I. Krugli, entrevista à autora, em outubro de 1992.
12. N. Silveira, *Imagens do Inconsicente*.
13. A. Storr, *As Idéias de Jung*, p. 35.

é a origem do vento serviçal. Pois vereis pendente do disco do sol, algo que se assemelha a um tubo..."[14].

A partir de experiências como essas, Jung concluiu que os mitos são experiências fundamentais, comuns a todos os homens. Além disso, também são tentativas de explicação do mundo em que o homem se encontra. Dessa forma, pode-se explicar porque em épocas diferentes aparecem temas idênticos nos contos de fadas, nos mitos, nas artes. Esses temas são análogos porque partem de um tronco comum, cujas raízes se perdem num passado remoto.

O trabalho artesanal, por meio das mãos, seria um dos recursos utilizados pelo grupo na busca dessas raízes. O que se procurava é a recuperação dessa mitologia arquetípica através de processos criativos, que se manifestam tanto pelas imagens gráficas, pelos desenhos como por meio de manifestações corporais, imagens que surgiam nas improvisações.

> Costumo pedir aos atores que desenhem, que desenhem muito. É uma referência que faz eles irem pescando imagens internas. Às vezes um caminho inverso dentro da realidade. A grande pesquisa está em recolher dentro do inconsciente. Não se trata de ir olhar a neurose, mas num poço esquecido, deixado de lado[15].

Um exemplo dessa linha de trabalho pode ser encontrado na peça *Mistério das Nove Luas*, que nasceu da idéia de colocar um parto em cena.

> O Ventoforte colocava em cena um grande parto, mostrando imagens da Terra (um dos quatro elementos) e dos ritos de fecundação. A geração, versão microscópica do ato de criação do mundo, constituía o centro da peça. Esta relatava uma caminhada que se iniciava com um casamento e desencadeava uma jornada de nove luas, finalizada pelo parto, inauguração de um novo ciclo vital[16].

14. Carl Gustav, Jung apud A. Storr, op. cit., p. 35.
15. S. Fernandes, op. cit., p. 315.
16. Idem, p. 309.

Para que a relação com a Terra-Mãe se configurasse como arquetípica, o grupo optou por colocar em cena não uma mulher, mas um imenso boneco de cujas saias os atores renasciam no final do espetáculo.

As imagens sugeridas nos nove episódios, referentes a nove luas, eram poeticamente nomeadas: lua do recado às folhas, lua dos dois caminhos, a lua dividida e a lua de muitas penas soltas... Elas eram trabalhadas, desenvolvidas durante o espetáculo.

No período de criação dessa peça (1976), o grupo Ventoforte iniciou um trabalho educacional de arte no Centro de Criatividade Infanto-Juvenil, no Méier, periferia do Rio de Janeiro. Da prática de arte com as crianças e os jovens partiu a necessidade de desenvolver um trabalho com as suas famílias. A forma de viabilizar essa proposta foi a organização de festas. Promoveram a Festa dos Dois, em homenagem a São Cosme e Damião; em seguida, a Festa dos Três, aos reis magos, e a Festa dos Quatro, comemorando os santos do mês de junho. Através dessa prática, o Ventoforte aproximou-se das manifestações populares. Isso influenciou profundamente o grupo, que partiu também em busca das raízes culturais de seus integrantes. "Começamos a puxar os fios que ligavam cada ator a sua própria terra, e também aos conteúdos inconscientes, às formas populares adormecidas, à história do homem e da terra, à caminhada, na forma do folguedo [...]"[17].

Além da valorização do artesanal, da busca de imagens arquetípicas, a partir desse trabalho buscou-se uma integração com as manifestações culturais populares.

Mistério das Nove Luas foi influenciado por esse trabalho educacional que o grupo desenvolveu entre 1976 e 1978, no Méier. Nesse processo, o grupo Ventoforte se aprofundou nas formas e manifestações culturais populares, que terminaram incorporadas ao espetáculo. Dessa maneira, a proposta de trabalho com o inconsciente co-

17. Ventoforte, *10 Anos do Ventoforte*, p. 10.

letivo partiu do espaço concreto das formas populares. Nessas manifestações populares cheias de ritmos, cores, movimentos, energia e vitalidade, que aparecem nas festas, manifestam-se conteúdos inconscientes.

O *Mistério das Nove Luas* se coloca como um grande trabalho artesanal. Porque o *Mistério* chega inspirado em formas de cultura popular, o folguedo, as coisas realizadas com as mãos, os dois cordões com as duas cores, os chapéus enfeitados, assim como o povo enfeita, com pedacinhos de espelho, fitas e flores de papel crepom[18].

Depois desse espetáculo, Ilo Krugli foi convidado a montar o texto *Sonhos de um Coração Brejeiro Naufragado de Ilusão,* do pernambucano Ernesto de Albuquerque, premiado pelo Serviço Nacional do Teatro (SNT), no primeiro concurso de textos para bonecos, em 1977. O grupo de atores que representou o *Mistério* integra esse espetáculo, criando uma obra belíssima. Aqui o trabalho parte de um texto, incorporando todas as linguagens pesquisadas pelo grupo nos espetáculos anteriores.

O espetáculo mantém a linha da "festa" do espetáculo anterior. A festa tem como característica a não separação entre quem faz e quem vê. A vivência das festas populares por eles organizadas influenciou a ocupação do espaço cênico.

Sonhos de um Coração Brejeiro Naufragado de Ilusão foi um espetáculo onde Ilo criava diversos locais de representação, sugerindo uma praça pública, o que permitia ao grupo passar de um ambiente a outro com total liberdade, incorporando a platéia ao espaço de representação[19].

Nos trabalhos do Ventoforte, ora o boneco é a mão do ator *(História do Barquinho)*, ora é um jornal velho (*Histórias de Lenços eventos),* ora é o boneco de pano.

18. Idem, p. 3.
19. S. Fernandes, Grupo Ventoforte: festa na linguagem dos bonecos, *Revista de Teatro*, p. 3.

Sonhos de um Coração Brejeiro Naufragado de Ilusão é um exemplo de trabalho inovador com bonecos de vara, em que o manipulador não se esconde do público; ao contrário, ele explora a inter-relação ator-boneco num jogo em que "ora sou personagem eu mesmo, ora é o boneco. O boneco diz alguma coisa e o ator chora, se assusta, reage, teme"[20]. Uma cena de amor entre os bonecos, que termina com um beijo dos atores que os manipulavam, foi, para mim, inesquecível.

Esse espetáculo, em 1979, excursiona por todo o Brasil, ganha prêmios nacionais e internacionais, viaja pela América do Sul, Estados Unidos e Europa.

No final de 1979, o grupo muda-se do Rio de Janeiro para São Paulo. Estabelece-se no bairro do Itaim Bibi, primeiro em espaço alugado, e, posteriormente, em espaço próprio, que o grupo conquista e consegue edificar – a Casa de Cultura Integrada Ventoforte.

O grupo Ventoforte, em São Paulo, dá continuidade à proposta estética e educacional de Ilo Krugli. Em alguns momentos, chega a ter seis espetáculos em cartaz, configurando-se como um teatro de repertório, sendo que todas as peças se inserem dentro da proposta de linguagem do grupo.

A partir de 1980 o grupo participa de novos projetos educacionais, agora em São Paulo. Gostaria de destacar três deles: O Quintal/ O Espaço Esquecido (patrocínio da Funarte), Mitos e Heróis da Transformação (patrocínio da Funarte) e Integração Escola Comunidade (patrocínio do Ministério da Educação e da Funarte).

O trabalho educacional acontece conforme os parâmetros da proposta estética de Ilo Krugli. A tônica recai no desenvolvimento do imaginário. As propostas plásticas e corporais têm como objetivo trazer à tona imagens. Aqui também não existe uma preocupação com uma moral a

20. I Krugli, Diálogos e Reflexões sobre o Ventoforte, op. cit., p. 38.

ser transmitida, procurando-se garantir para os jogos um clima de prazer e liberdade.

O projeto O Quintal / O Espaço Esquecido fundamenta-se principalmente na busca da criança. Essa busca tem um papel fundamental na proposta estética e educacional de Ilo Krugli. Ele identifica a criança como raiz arcaica do homem, menos influenciada pelos padrões sociais, mais aberta, mais espontânea, portanto especialmente dotada para a sua proposta estética. A criança, neste sentido, é considerada uma fonte de pesquisa, um ser especialmente dotado para a captação das imagens do inconsciente.

O quintal é um espaço livre, onde a criança pode ser mais autônoma, independente. Nesse sentido, ele aparece como um espaço privilegiado para esse contato com as imagens arquetípicas. É também um espaço de convivência, de contatos com a cultura popular e com os elementos da natureza (ar, água, terra e fogo), que favorecem as imagens e as lembranças.

A pesquisa de Ilo envolve a criança da criança, a criança do jovem, a do adulto e a do velho. Ao trabalhar com todas as idades, busca-se as imagens, as lembranças da infância. A proposta dos quintais traz a memória das brincadeiras, das cantigas de roda, dos jogos. Dessa pesquisa nasceu o espetáculo *Luzes e Sombras*, cujo processo de criação partiu das lembranças das brincadeiras de quintal. "Procuramos mergulhar na história individual de cada um dos atores, resgatando vivências que falassem da história individual e coletiva do homem, onde a criança é a semente e a fonte de descobertas"[21].

O projeto Mitos e Heróis da Transformação aconteceu na favela Juscelino Kubitschek, no Itaim Bibi[22].

As crianças identificavam os componentes do grupo como "contadores de história". O primeiro contato das crianças

21. Espetáculos em Cartaz, publicação do grupo Ventoforte.
22. Esta favela hoje não existe mais, pois foi derrubada na gestão de Jânio Quadros, da Prefeitura de São Paulo.

dessa favela com o grupo Ventoforte era promovido pela narração de contos de fadas, lendas e histórias populares, escolhidas em função dos símbolos profundos, arquétipos, que elas registram.

A estrutura dos contos de fadas garante a separação da realidade por meio, por exemplo, da forma como são iniciadas, com frases do tipo: "Era uma vez...", "Faz muito tempo...". Esta e outras estruturas permitem que o trabalho transcorra num clima de fantasia, mesmo que seu conteúdo seja atual.

A proposta de apropriação da história envolvia desenhos, brincadeiras e dramatizações. "De uma semente imaginária, fazemos crescer uma árvore, exposta aos perigos e conflitos de uma existência, cujos frutos são a consciência de seu crescimento e da sua transformação"[23].

O imaginário é localizado, entretanto, no espaço concreto da favela. "Onde mora Cinderela? Na favela, é claro. E onde estão os tesouros que estamos procurando?"[24]. Dessa forma, elementos da realidade puderam ser trabalhados a partir da fantasia.

Num outro momento, as crianças criaram suas próprias histórias; para isso eram propostos alguns parâmetros básicos como:

- Precisa ter um lugar, um espaço onde a história ocorre, que pode ser real (na favela, na floresta, na praça) ou imaginário (no ar, no fogo, no céu, no inferno);
- Precisa ter alguém, ou alguma coisa, um bicho, um objeto;
- Precisa ter alguma coisa sua que está escondida num cantinho do coração: um medo, um desejo, uma esperança, uma paixão.

23. I. Krugli, Longe e Perto: de como os contos de fadas têm a ver com a vida das crianças de favela. *Fazendo Artes*, p. 5.
24. Idem, ibidem.

"Vamos jogando lá dentro estes elementos que escolhemos, e depois começamos a mexer e ir temperando aos poucos"[25].

Uma história contada a essas crianças deflagrou a produção de inúmeros cavalos coloridos, com os quais as crianças brincavam e até vendiam. Os cavalinhos de pau não são muito explorados pelos fabricantes de brinquedos, mas as crianças gostam muito. A produção de cavalos de pau coloridos tornou-se uma fonte de renda para as crianças da favela JK.

O grupo acredita que trabalhar na favela, com o desejo de trazer "verdades", é perigoso.

> É preciso ter cuidado para que a própria realidade, já tão evidente, não fique sobreposta, ocultando as necessidades do ser vital [...] Por enquanto preferimos o diálogo e os estímulos de igual para igual... trocar as nossas histórias com esses migrantes de todo o Brasil, perdidos no grande centro urbano; descobrir processos diversos de integração, mesmo econômicos, através do que resta de sua própria cultura; defender espaços de criação artesanal em todos os níveis, ingênuos e imaginários, para crianças que, precisando trabalhar como adultos, também não podem perder as vivências de sua idade[26].

O projeto Integração Escola Comunidade aconteceu no Colégio Estadual Aristides de Castro, no Itaim Bibi. O trabalho aconteceu em três etapas: primeiro foi desenvolvido com alguns alunos, estabelecendo-se um diálogo com os professores; num segundo momento, houve encontros de discussão e sensibilização com os professores; e no terceiro momento, ocorreu a participação direta do grupo Ventoforte dentro da sala de aula.

O objetivo do trabalho era a "redefinição do espaço da sala de aula"[27], que se transformou num "espaço lúdico onde o brincar é o aprender e o aprender é o brincar"[28]. Além disso, tinham o intuito de interferir dentro da realidade cultural da escola, deixando marcas a partir da expressão das crianças. Isso se deu por meio do projeto Muros Que Cantam, Contam, Dançam e Representam.

Através desse projeto desenvolveram uma série de atividades que culminaram na pintura do muro da escola. Nesse trabalho, o muro é encarado como um elemento simbólico:

> O muro é o limite, o limite da escola. Sempre fica a sensação de que existem dois mundos diferentes – dentro e fora da escola. Nosso trabalho procurou caracterizar esses limites e as realidades que eles envolviam. Do lado de fora do muro há o quintal, a calçada, a rua, o terreno baldio, os espaços das brincadeiras, que lembram os espaços onde tudo é mais espontâneo, onde acontece o imprevisível, ao contrário do que ocorre na sala de aula, que exige comportamentos definidos e estruturados, até fisicamente[29].

As marcas eram registradas no muro por meio de um trabalho expressivo. Dessa forma, o que aparecia no muro representava um profundo significado para as crianças. Aos poucos os muros foram povoados de janelas, portas, passagens, caminhos, rios, montanhas, outras cidades e países. Essas marcas foram registradas sem elementos estereotipados, utilizando diversas linguagens de expressão, integrando o real e o imaginário, como se o muro representasse um espelho que refletisse os sonhos das crianças e sua relação com o mundo.

O trabalho no colégio Aristides durou três anos e seus resultados são assim resumidos por uma professora:

> Maior vivacidade por parte das crianças, maior criatividade, principalmente na área da língua portuguesa. Raciocínio mais rápido: maior percepção das coisas que os rodeiam (realidade) e também maior interesse por tudo que os cerca: começaram a ler jornais, comentam fatos que acontecem com eles, relacionam problemas particulares etc[30].

25. *Importância de se Contar Histórias*, Sistematização da Prática Educativa do Ventoforte.
26. I. Krugli, Longe e Perto: de como os contos de fadas têm a ver com a vida das crianças de favela, op. cit., p. 5.
27. Ministério da Educação, Ministério da Cultura, FNDE, A Arte da Criança Aprender Brincando a Ver o Mundo, *Brincando, Fazendo e Aprendendo*, p. 50.
28. Idem, ibidem.
29. *Os Muros*, Sistematização da Prática Educativa do Ventoforte.
30. Ministério da Educação, Ministério da Cultura, FNDE, op. cit., p. 50.

Em 1984 o grupo Ventoforte inicia a construção de sua sede.

A Casa de Cultura Ventoforte

Em pleno Itaim Bibi, uma das áreas mais valorizadas da cidade, como que ilhado entre os prédios altos e avenidas movimentadas, situa-se um terreno imenso chamado Praça do Povo. Nele existem campos de futebol de várzea (raros hoje em dia na cidade de São Paulo), o Circo Escola Picadeiro e a Casa de Cultura Ventoforte. O grupo conseguiu o terreno da prefeitura em regime de comodato, construindo nesse espaço, com recursos próprios, o que lhe custou uma série de dívidas. Até hoje não conseguiram a posse definitiva do terreno e estão sempre dependentes da vontade política das sucessivas administrações.

O projeto de ocupação do espaço é também relacionado com a proposta estética do grupo. O espaço físico garante o lugar para a "festa", onde o público não se separa dos atores, estando sempre presente, seja no início, seja no final, ou durante os espetáculos do Ventoforte.

Ao redor dessa praça, com um coreto, existem três teatros:

- Teatro dos Pés: trata-se de um teatro de arena, um espaço para apresentações de teatro e dança. Uma de suas laterais se abre para a praça do coreto; a outra, ao centro de convivência, onde fica o bar.
- Teatro das Mãos: espaço dedicado ao teatro de animação.
- Teatro dos Olhos: até hoje não conseguiu ficar pronto, embora já seja utilizado para apresentações.

Além desses espaços, existe uma oficina, local para costura e confecção de bonecos. Em casinhas do tipo chalés funcionam a administração e o arquivo do grupo, local

que centraliza os documentos e o material publicado pelo Ventoforte ou sobre ele.

Todo o conjunto arquitetônico é em madeira colorida, uma construção simples e popular que condiz com a proposta estética do grupo. Esse espaço é cercado por muito verde, que é raro nessa região, e o embeleza. Nele o grupo cria e apresenta seus trabalhos e realiza cursos.

Inúmeros cursos já foram realizados, cursos para todas as idades, inclusive um curso de formação de atores, com duração de seis semestres, que teve um importante papel na renovação do grupo. Atualmente, o curso mais procurado é o de teatro para adolescentes.

O Ventoforte formou muitos artistas que saíram do grupo e criaram seu próprio trabalho. Ilo Krugli é o único componente que está desde o início, e garante sua continuidade. Para ele, essas saídas são entendidas como naturais, uma forma de ampliação da proposta.

A opção pelo grupo Ventoforte não é apenas uma opção por uma linha de trabalho em teatro, é também uma opção de vida. Isso aparece no dia-a-dia da Casa Ventoforte. Todos os dias um almoço é servido para os integrantes. A hora do almoço é um espaço informal de convívio, onde se comentam as novidades, proporcionando uma noção do andamento dos trabalhos, dos problemas.

Nesse espaço vivem os caseiros com os dois filhos, o próprio Ilo, além de gatos e cachorros. Os bichos convivem no espaço com tranqüilidade, às vezes aparecem no palco no meio de uma apresentação, assistem a aulas e ensaios. Há sempre um movimento: alunos de Bonsay esculpindo suas árvores, músicos ensaiando, pessoas que visitam o espaço, alunos que chegam para um curso...

Uma vez um motorista chegou no Ventoforte e disse ter visto muitos duendes no jardim, e que isso era raro num bairro movimentado de São Paulo. Nunca vi esses duendes, mas toda vez que entro no jardim lembro dessa história e piso com cuidado.

O grupo Ventoforte trabalhou, em 1988, na vila Brasilândia, no primeiro circo do projeto Enturmando da Secretaria do Menor, sendo responsável pela programação de teatro. O Ventoforte coordenava quatro grupos de crianças, cada um com funcionamento autônomo, mas todos seguiam a mesma proposta e orientação.

Vou descrever o processo a partir de um dos grupos que pude acompanhar durante o ano de 1988. O grupo era coordenado por Luiz Carlos Laranjeiras e Rosa Comporte, na parte de teatro, e por Marta Ozetti, na música. Acontecia duas vezes por semana (terças e quintas-feiras), no período da tarde. Participei também de algumas reuniões de avaliação de todos os quatro trabalhos.

O primeiro contato do Ventoforte com o projeto Enturmando foi por meio da apresentação da peça teatral *As Quatro Chaves*. Essa peça é especialmente indicada para o primeiro contato com o público-alvo, porque, além de trazer os elementos da proposta estética do grupo, trata-se de uma "peça-oficina". O público participa ativamente da encenação, que acontece em praças ou pátios. Não existe a separação entre atores e público. Este é envolvido na resolução dos problemas dos personagens: confecciona com jornal os bonecos que serão os filhos da personagem Joana, que tinha o desejo de ter muitos filhos, de todas as cores e de todos os tamanhos; amassa o pão para ajudar o pai, preocupado com a alimentação de todos aqueles filhos que iam nascer; faz o coração para ajudar o gigante; e encontra uma conhecida para o desconhecido. No final, come o pão, que é dividido entre todos os presentes, como numa festa, ou num ritual.

Com esse contato, as crianças do bairro puderam conhecer o grupo Ventoforte, os atores e músicos, que seriam seus professores, e tiveram uma primeira experiência com a proposta estética que iriam aprender.

O primeiro trabalho de teatro com as crianças nasceu com a proposta dos "caminhos". Esse é um trabalho básico no Ventoforte e tem um significado simbólico forte.

> Trabalhar o tema "caminhos" significa observar o movimento, caminhar, passar pelas coisas. Criar processos, vivências, etapas – começo meio e fim – sair de algum lugar e chegar a outro. Nesta perspectiva o caminho passa a ser um símbolo de uma experiência de vida[31].

Parte de uma sensibilização, a partir dos caminhos do cotidiano, do caminho da casa ao circo: o que existe nesse caminho? A proposta era refazer esse caminho de olhos fechados, descobrir os sons do caminho, as cores, os silêncios, onde faz mais barulho?

As imagens eram registradas por meio de desenhos. Todos desenhavam os caminhos, primeiro individualmente no papel, depois com giz no chão. Os sons, as cores, as pessoas, os objetos do caminho. Tudo devia ser representado, os caminhos que se cruzavam. Como quase todos faziam o mesmo caminho, aos poucos o bairro todo estava ali representado. Em seguida, percorriam-se os caminhos desenhados, fazendo os barulhos, num caminho coletivo construído a partir das imagens de cada um. Os desenhos que surgiam não eram nada estereotipados, ricos em detalhes, expressivos.

Outra alternativa de trabalho com os caminhos era dos caminhos de dentro do corpo. Da mesma forma, houve uma sensibilização: deitados, percebiam onde havia ar, água, terra e fogo dentro do corpo. Os caminhos lisos e os ásperos, os claros e os escuros. Quais eram os caminhos de dentro do corpo, os lugares mais quentes? O que sai do corpo, o que entra no corpo, quais as cores do corpo? Desenhavam o contorno do corpo e depois os caminhos percorridos.

Nesses trabalhos chamava a atenção o modo como as crianças indicavam a percepção do corpo a partir da dor que sentiam nos joelhos, sempre machucados; na barriga, com fome; no coração; no sexo.

31. Idem, ibidem.

A proposta seguinte foi construir "máquinas fotográficas" de papelão e brincar de fotografar o circo de dentro para fora e de fora para dentro. O objetivo era fixar imagens, procurar, com o limite de um furo por onde se olha, detalhes que estão no nosso cotidiano. Através dessa ação, ao mesmo tempo, desenvolvia-se o olhar: ver e olhar o que se revela. As "fotos" tiradas (os negativos), isto é, as imagens escolhidas, eram "reveladas" por meio do desenho.

Primeiro se fotografou o circo. Era interessante como registravam a cama elástica, o palco, um *close* da estrela da lona do circo, ou de uma colega sua. Os desenhos não eram estereotipados. Eles desenhavam o que viam. Essa proposta permite olhar as coisas de modo diferente do habitual, atentando para o detalhe, "estranhando" o que se olha todo o dia e não se dá conta.

A proposta seguinte era fotografar o circo de fora para dentro. Todas as turmas saíram com máquinas fotográficas pelas ruas próximas ao circo, onde moram as crianças.

A alegria das crianças era incrível. Todos queriam que o grupo fosse na direção de suas casas: um menino muito quieto e calado nas aulas mostrou sua casa, pobre e isolada. Fotografavam tudo. Uns se deitavam no chão para fotografar o céu. Outros entravam para fotografar o consultório do dentista.

A comunidade aceitava muito bem a brincadeira. Os velhinhos faziam pose, duas crianças de dentro de uma vendinha imploravam para serem fotografadas. Outras crianças, de algum dos outros três grupos, pegavam suas máquinas e se juntavam a nós para fotografar. Paramos em frente à casa de um menino, sua mãe saiu na janela e chamou a tia e a avó. Alguém começou a cantar e todos se juntaram e dançaram uma ciranda.

A proposta era fotografar procurando as cores. O bairro pobre tinha poucas cores, parecia que tudo era em tons marrons, tijolo, bege. Parecia que nenhuma criança havia entendido a proposta de procurar as cores, chegando

a pensar que deveria insistir mais na proposta, pois ela não tinha sido sequer escutada. De repente, um menino, de longe gritou: "Achei, achei, Luiz! As cores! Achei as cores!" Todos correram para lá e, debruçados sobre um muro, viram e fotografaram um tanque cheio de roupas coloridas que estavam de molho na água.

O trabalho seguinte foi "revelar" essas novas fotos por meio do desenho. Nelas viam-se pessoas na janela, um poste com dois fios e um passarinho. Desenhos incomuns, que refletiam as imagens fixadas no passeio. Viam-se também cenas de atropelamento, cenas trágicas, ou a casa dos sonhos, imagens fantasiosas.

A proposta seguinte foi escolher as duas melhores fotos e ampliá-las, refazê-las utilizando a técnica da pintura. Todas essas atividades são precedidas de um "aquecimento", atividades coletivas como as cirandas e as brincadeiras infantis.

Como o grupo investiga a cultura, as formas populares, tem um grande repertório de músicas e danças: cirandas, dança do caroço, ciranda de caracol, utilizando-as nos trabalhos educacionais. Todas essas danças ganham muito destaque pela presença dos músicos no dia a dia do trabalho.

Além disso, o grupo pesquisa a criança, o que torna possível um contato aprofundado com as danças e brincadeiras infantis. Essas brincadeiras estão presentes na proposta estética do grupo, gerando espetáculos como o *Luzes e Sombras*, realizado principalmente a partir das brincadeiras infantis. Por outro lado, a prática nesses espaços educacionais amplia o repertório do grupo, sendo, portanto, uma fonte de pesquisa.

No que se refere à interferência no processo de criação, a proposta do grupo Ventoforte estava longe da postura espontaneísta de "deixar fazer". "Não desenhar o que se tem vontade, mas estímulos, estímulos, procurar o avesso do avesso, procurar a outra forma"[32]. Isso se revelava na prática, em posturas como propor às crianças questões que

32. *Símbolos*, Sistematização da Prática Educativa do Ventoforte.

as levassem a elaborar mais seus desenhos. "O que mais existe no circo?" Essa pergunta levou Marcelo, que tinha o desenho miúdo, no cantinho da folha, a colocar mais elementos, a arriscar mais. "Já terminou? E de que cor é o fundo? O que existe aqui no fundo do desenho?" Questões como essas levavam as crianças a perceber não só a figura, mas também o fundo, valorizando o desenho.

Essa postura aparecia também no tipo de atividade escolhida pelo Ventoforte, que propiciavam um crescimento no domínio das linguagens estéticas trabalhadas. "Nesta perspectiva as linguagens teriam que ser aprofundadas. Não basta apenas liberdade e espontaneidade. Era necessário entregar para cada aluno, materiais, experiências, fazendo com que ele adquirisse conhecimento acerca das linguagens de comunicação"[33].

Suas propostas e interferências propiciam o desenvolvimento da expressão da criança, em termos do desenho. Isso pode se refletir, por exemplo, na diversidade da composição, na ocupação do espaço, na utilização das cores.

Todo esse trabalho plástico foi avaliado pelo grupo numa reunião na sede do Ventoforte. A proposta era examinar os trabalhos um a um, tornar claro o processo das crianças, juntar o caminho coletivo e procurar ver os elementos imaginários, os símbolos, a relação com a comunidade. "Procurar os elementos de força e liberdade. Tem que se olhar um pouco além da primeira impressão, parar no detalhe. Tem um ser vivo lá!"[34].

A proposta seguinte foi trabalhar a criação de histórias.

Contar história é tão importante quanto traçar caminhos – talvez os próprios caminhos que realizamos, desde o começo do trabalho, seja um aprendizado simbólico de espaço e tempo de uma história. Tanto da história objetiva e pessoal, quanto da história inventada, que não deixa de ser uma forma de recriar o pessoal.

33. *A Dança e a Música*, Sistematização da Prática Educativa do Ventoforte.
34. I. Krugli em relatório da reunião de avaliação, abril de 1988.

Contar história significa percorrer caminhos que sem dúvida são coletivos também. A história pessoal quando é relatada, representada, passa a pertencer aos outros – resgata elementos culturais que estão submersos no inconsciente[35].

A proposta era contar "histórias de mentira" e "histórias de verdade". "O clima se instalou "sem querer" para a proposta: o Luiz faltou, e isso permitiu uma série de comentários entre as crianças: por que ele faltou?"[36].

As próprias crianças respondiam, sem que fosse confirmada nenhuma versão.

Luiz está com dor na coluna. Não! É sarampo. É catapora. Ele levou um tiro. A polícia ia atirar num bandido e o tiro acertou o Luiz. Não! É que ele é amigo do dono do supermercado, a polícia ia atirar nele, mas o Luiz falou para salvar o amigo: "Atira em mim". Não, ele ia assim e um trem passou em cima dele. Foi atropelado pelo carro. Caiu do avião. Ele tem dor de ouvido. Está na UTI. Ele tem febre. Dor de cabeça. Está com Aids[37].

O clima estava instalado, tudo valia, podia ser mentira, podia ser verdade. Nunca se iria saber. Contaram outras histórias. Chegava a ter torcida: "é mentira", "é verdade"!

Propuseram então que todos desenhassem uma história de verdade e outra de mentira. Após o desenho, ou eles escreviam a história, ou pediam para os professores escreverem o que contavam. Surgiu como "história de mentira": "Tinha um menino com fome na rua, pedindo coisa pro moço. Tinha uma flor e ele comeu. O espinho da flor machucou ele por dentro, e saiu um monte de sangue. (Douglas, 6 anos)"[38].

A história de verdade desse menino foi: "O circo tem um monte de coisa: tem luz, tem ferros, tem banco"[39].

O título dessa outra história de mentira foi "Anjinha":

35. *Importância de se Contar Histórias*, Sistematização da Prática Educativa do Ventoforte.
36. Relatório de acompanhamento das atividades, abril de 1988.
37. Idem.
38. Idem.
39. Idem.

Estava chovendo, e a moça (Simone) não conseguiu ver dois carros que vinham, e foi atropelada – o passarinho voou e se molhou todo na chuva – a moça ia sair da frente, mas não deu tempo. Eles atropelaram. Ela morreu, não foi nem para o hospital, nem nada. E a chuva estava parando, começou a garoar mais um pouquinho. Daí veio o sol[40].

As histórias de mentira se aproximavam muito mais da realidade vivida por essas crianças, ou temidas como possibilidade de virem a ser vividas, do que as histórias de verdade. Nessas histórias aparecem elementos trágicos de suas vidas, de forma simbólica, que só podem ser trazidos à tona porque são histórias de mentiras.

Trabalhar com essas simbologias não significa, para Ilo, individualizar um problema de um menino específico, para um possível encaminhamento terapêutico ou social, mas sim procurar simbologias mais abrangentes, saindo do espaço do indivíduo e descobrindo símbolos mais amplos e universais.

Para trabalhar a partir do coletivo, um dos recursos é situar os símbolos encontrados no espaço concreto, do cotidiano de todo o grupo. A preocupação é de integrar e não isolar. A fantasia é fundamental. É preciso sair do cotidiano para soltar a fantasia, mas é importante localizar essa fantasia em elementos da realidade, de uma realidade comum a eles. Assim surgem os conteúdos significativos.

A nova proposta era criar uma história, cada um contava um pedaço.

Eu caí num buraco. Era muito fundo. Achei um tesouro. Perto dele uma *maçã*. O tesouro brilhava... Era grande e bonito.

O buraco era muito grande. Achei uma laranja e uma estrela. A *laranja* e a estrela eram muito amigas. Uma era pontuda, a outra era redonda. Ela, a estrela, era muito gostosa. Este lugar estava cheio de água. O lugar é perigoso. Eu vi um ratinho colorido. O lugar é muito escuro, eu vi um ninho de ratos. Fui me aproximando, bem devagarzinho. No meio de todos os ratinhos eu achei uma chave. Que ratinho bonito! Era janeiro, eu fiquei com medo

40. Idem.

do rato, mas peguei a chave e abri o tesouro. O baú se abriu e de lá saiu um monte de brilho. O ouro era brilhante e bonito. Eu achei uma *mexerica* no tesouro. O buraco era colorido. Eu achei uma maçã, uma geladeira e um gatinho. O lugar era bonito, colorido e cheio de gelo. Tinha uma *maçã* e uma pérola. Em vez de pegar a pérola eu peguei a *maçã*. Achei uma cobra colorida e um menino que se chamava João Henrique. Aí veio um peixe e pegou ele pelas costas. Vamos ao circo? Vamos. Embaixo do circo tinha um negócio, achei que era uma casa e entrei nela[41].

Aqui os elementos são fantasiosos e desconexos como numa linguagem de um sonho, cheio de elementos simbólicos. Grifamos as vezes em que um alimento é proposto na história. As frutas são o tesouro, colocadas ao lado de uma jóia, as crianças ficam com a fruta...

A partir de um trabalho com os quatro elementos – ar, água, terra, e fogo – foi proposta a criação de novas histórias. Os quatro elementos têm um significado especial para o Ventoforte. São elementos básicos da natureza e o contato com eles favorece o contato com arquétipos, elementos da história do homem. A proposta era descobrir os sons e movimentos a partir de cada um dos quatro elementos. Depois disso, as crianças foram divididas em grupos, utilizando como critério de divisão a escolha de um elemento. Assim foram criadas as histórias:

HISTÓRIA DO AR

Um passarinho foi atropelado pelo avião. Veio um outro passarinho e o salvou. Depois que ele viu que o avião era uma borboleta disfarçada.

HISTÓRIA DA TERRA

Um dia veio a dengue e atacou as plantas. Aí veio a jardineira e as regou. Vieram três animais: o urso, o tamanduá e a formiga.

O tamanduá comeu a formiga. O urso brigou com o tamanduá, que morreu. O urso tirou mel das flores e atacou o dengue. O urso ficou velho e falou: Cadê minha bengala? Depois ele morreu.

41. Idem.

HISTÓRIA DA ÁGUA

Era uma vez uns navegadores. Eles navegavam felizes até que um dia eles viram lindas sereias. As sereias pegaram os navegadores e os levaram para um esconderijo. Um navegador chamou a baleia e ela os salvou.

HISTÓRIA DO FOGO

A mãe fez o fogo e foi cuidar dos filhos. Quando eles dormiram, veio o capeta e os levou[42].

Essas histórias eram improvisadas. Em algumas cenas, como a do fogo, as crianças se divertiam muito assistindo. Novas improvisações eram feitas para que as histórias se desenvolvessem.

Os ensaios aconteciam no circo, um local de passagem, grande demais, cheio de elementos para desviar a atenção, considerado como pouco indicado para essas atividades que exigiam concentração[43].

A nova etapa foi desenvolver as histórias dos quatro elementos a partir de oficinas artesanais. A proposta era desenvolver os personagens com a criação de bonecos, objetos etc. As oficinas foram muito ricas, mas surgiram alguns problemas.

O grupo Ventoforte foi a Cuba para participar de um festival de teatro. Os professores foram temporariamente substituídos por estagiários, alunos do curso de formação de atores do Ventoforte, que já participavam do trabalho. De qualquer forma, as crianças sentiram a mudança.

Outro problema se refere à falta de material. A Secretaria vivia envolta em problemas burocráticos. O material solicitado chegava, em geral, muito atrasado, prejudicando o andamento das aulas, das oficinas.

De início, devido à falta de material, os personagens e objetos eram feitos de jornal, material simples e barato, mas

42. Idem.
43. Este foi o único circo sem espaço específico para ensaio.

perecível. Depois chegava o material em quantidades muito grandes, o que gerava nas crianças um sentimento de indignação frente ao desperdício. Como brincar com um pano novinho? Seria melhor levar para casa e usar como lençol.

O papel crepom veio em tanta quantidade que não havia lugar disponível para guardá-lo em segurança. Começaram a ocorrer roubos no final de semana. O material de cena, fabricado pelas crianças nas oficinas, ficava no mesmo depósito do material novo e era pisoteado e destruído no momento dos furtos. Isso deixava as crianças desestimuladas.

Mesmo com esses acontecimentos, o trabalho prosseguia. Os professores voltaram contando novidades e dando novo entusiasmo para o trabalho. No final do ano foi realizada uma apresentação e as histórias criadas estavam assim:

HISTÓRIA DA TERRA

Era uma vez um jardim com muitas flores. De repente vem voando de lá de longe um dengue. Ele se aproxima e ataca as flores. As flores murcham.

Vem a jardineira (cantando a música "ó jardineira porque estás tão triste?").

Aparece uma centopéia, que vai falar com as flores, que falam: Centopéia, fala pra formiga chamar o urso e o tamanduá.

Então o tamanduá comeu a formiga. O urso viu tudo isso e matou o tamanduá.

O urso comeu o mel das flores, matou o besouro da dengue.

O tempo foi passando, o urso foi ficando velho, velho, até que morreu.

HISTÓRIA DO AR

Era um dia muito bonito, o céu estava azul, nesse céu tinha um passarinho voando tranqüilamente. De repente, apareceu um avião que perdeu o controle e atropelou o passarinho.

Chegou a tarde e o sol chamou a gaivota: Gaivota, venha cá!

Gaivota: Já vou indo!

Sol: o avião atropelou o passarinho.

(gaivota ficou desconfiada e disse)

Gaivota: Eu acho que essa pessoa que estava no avião queria matar o passarinho.

O dia foi embora. Chegou a noite.

A gaivota voou atrás do avião para ver quem estava dentro dele, e descobriu que era a borboleta tentando matar o passarinho.

Gaivota: Era você?

Borboleta: Não era não.

Assim termina a história.

HISTÓRIA DA ÁGUA
(os navegadores e as sereias)

Era uma vez um mar muito grande, cheio de peixes, baleias, cavalos marinhos, e sereias. Por esse mar enorme vinham os navegadores. Então eles viram lindas sereias, e falaram:

– Que lindas sereias! Vamos ver de perto.

E então os navegadores se aproximaram e as sereias disseram:

– Vamos fazer uma festa?

Cantaram uma música e, no meio da festa, de repente, as sereias prenderam os navegadores na prisão, no fundo do mar. Trancaram com uma chave.

Muito tempo se passou e os navegadores tiveram uma idéia:

– Vamos chamar os peixes e a baleia?

Peixinhos, baleia venham nos salvar. A baleia disse:

– Já vou!

Depois a baleia perguntou ao mar: – onde estão os navegadores?

Mar: – Estão no fundo do mar.

A baleia foi ao fundo do mar, encontrou os navegadores, pegou a chave da sereia. A baleia libertou os navegadores e jogou a chave no fundo do mar e cantaram (jangada).

HISTÓRIA DO FOGO

Era uma vez uma casa onde viviam quatro crianças e sua mãe. As crianças brincavam. A mãe das crianças acendeu o fogo e foi dormir.

De repente, apareceram três diabos e levaram duas meninas, e apagaram o fogo.

A mãe acordou no meio da noite e falou:

Vocês viram quem pegou o fogo?

A mãe acendeu o fogo novamente e dormiu.

Outra vez e os três diabos apareceram, apagaram o fogo e pegaram mais duas meninas.

Na prisão do diabo, as meninas tiveram uma idéia. Colocaram bonecas no lugar delas, chamaram os diabos, prenderam eles com as bonecas e voltaram para casa[44].

Essas histórias são o resultado do aprendizado estético realizado pelas crianças: o mar vira "mais mar" quando elas criam seus peixinhos, sua baleia, seu cavalo marinho. O que era esquemático ganha vida, se aprofunda.

Foi marcada a estréia de um espetáculo final. Ilo Krugli procurou integrar os trabalhos de todos os grupos numa mesma apresentação. A unidade foi buscada a partir de elementos de figurino e de ocupação do espaço cênico. A apresentação do espetáculo contou com cerca de 150 crianças.

O espetáculo iniciava com uma dança de roda. O número imenso de crianças fazia com que a roda se multiplicasse em vários círculos concêntricos. Cada grupo apresentou o resultado de seu trabalho e os atores do Ventoforte narravam as histórias.

As histórias de cada grupo eram diferentes. Todas fizeram oficinas artesanais, portanto todos tinham bonecos. Mas como eram construídos em função das histórias, eram completamente diferentes uns dos outros. Havia bonecos de três metros de altura; outros eram pequeninos. Alguns foram construídos com arame, outros com papelão. O espetáculo foi assistido pelos familiares das crianças.

O Ventoforte no Projeto A Turma Faz Arte

Nesse projeto, o trabalho acontecia numa praça, junto à estação de metrô, no bairro do Brás. A coordenação do trabalho foi assumida por Fátima Campidelli e Luiz Laranjeira. Outros integrantes do Ventoforte também participaram do projeto.

O Brás é uma região central e pobre da cidade. Nessa praça há um centro de apoio ao migrante que fornece alimenta-

44. Relatório de acompanhamento das atividades, outubro de 1988.

ção gratuita. Isso chama a atenção de muitos mendigos que perambulam pelo local. Alguns deles "moram" em acomodações precárias ali mesmo na praça. Às vezes, chegam famílias inteiras na praça e ficam ali até se localizarem na cidade.

Muitas crianças que vivem nessa região moram em cortiços. Elas vivem presas nos cômodos em que habitam, porque os pais trabalham e temem deixá-las soltas nas ruas, por se tratar de um bairro muito perigoso.

O trabalho do Ventoforte começou através de divulgação feita com uma kombi, que passava pelas ruas do bairro, anunciando uma apresentação teatral e o trabalho que se seguiria a ela.

O passo seguinte foi ir aos cortiços conversar com os pais para que permitissem a participação de seus filhos nos trabalhos.

Muitas pessoas foram assistir, num domingo, à apresentação da peça teatral *As Quatro Chaves*. No dia seguinte, 77 crianças compareceram à oficina teatral.

A proposta inicial foi explorar as cirandas e outras danças populares. Estas têm um papel importante na organização do grupo. As rodas fazem parte das culturas mais primitivas. Segundo Jung, os círculos, as mandalas, são formas organizadoras, pois têm um papel na estruturação interna dos indivíduos.

A palavra sânscrita mandala significa círculo, no sentido originário dessa palavra. Na esfera das práticas religiosas e em psicologia refere-se a imagens circulares que são desenhadas, pintadas, modeladas e dançadas. [...] Como fenômeno psicológico aparecem espontaneamente em sonhos, em certas situações de conflito e em casos de esquizofrenia. [...] Em tais casos é fácil verificar como o molde rigoroso imposto pela imagem circular, através da construção de um ponto central, com o qual todas as coisas vêm relacionar-se, ou por um arranjo concêntrico da multiplicidade desordenada de elementos contraditórios e irreconciliáveis, compensa a desordem e confusão do estado psíquico[45].

45. Carl Gustav Jung, apud N. Silveira, *Imagens do Inconsciente*, p. 54.

O grupo formado nesse trabalho gostava muito das rodas. A roda é um elemento central da proposta educativa do Ventoforte. A partir das brincadeiras de roda nasceram as histórias que guiaram os trabalhos no Brás. "Continuamos trabalhando a roda. Ensinamos várias canções. Eles adoram danças e cantos, assim, cada dia fazemos uma brincadeira diferente: 'Pai Francisco', 'Coqueiro do Alto', ou 'Cirandeiro', 'Dança do Caroço', 'Caracol'"[46].

O "Caracol", por exemplo, é uma dança de roda proposta pelo Ventoforte em todos os seus trabalhos. Sua música simples já indica o movimento a ser realizado na dança: "Bem pertinho devagar / caracol já vai entrar / ele vai assim entrando / enrolando, enrolando / A casinha para ele dá / bem juntinho ali ficar"[47].

O grupo começa em círculo e depois vai se enrolando, formando espacialmente um caracol, que depois se desenrola.

A "Dança do Caroço" desempenhou um papel importante nesse trabalho. Sua origem é de São Luiz do Maranhão, e está ligada às festas que os escravos faziam com as sobras das festas dos senhores. É formada por quatro músicas, cada uma com uma coreografia específica, mas todas em círculo e fáceis de serem dançadas. A música é assim:

Oi dá licença minha gente;
O balão assubiu, assubiu, assubiu.
Que nós vamos apresentar;
O balão...
Esta é a dança do caroço
O balão...
E nós viemos apresentar
O balão assubiu...

Voa, voa piá, peixe piá,
Penera piá, peixe piá,

46. Relatório de Atividades, de Fátima Campidelli, março de 1989.
47. Cantiga de roda de domínio popular.

Dá um giro piá, peixe piá,
Olha a cobra piá, peixe piá,
Vai de banda piá, peixe piá...

É pau Pereira, é pau Pereira,
É um pau de opinião.
Todo pau flora e cai,
Só o pau Pereira não.

Oi tu não sabe,
Embalá nenê.
Oi tu não sabe,
Embalá nenê.
Oi, pergunta a Maria Antonia,
Se eu não sei embalá nenê.
A dona Maria Antonia
Não sabe embalá nenê.

Mas o que isso meu nego?
É marimbondo sinhá.
É de cima, é de baixo,
É de todo lugar[48].

Com a presença dos músicos do Ventoforte e de seus cantadores, a energia das crianças e de algumas mães que participavam eventualmente das aulas, essas danças ficavam bonitas, cheias de vida. Eram verdadeiros espetáculos.

O pessoal do Ventoforte levava as rodas para dentro do metrô, onde as pessoas, em fila, ficavam surpresas e encantadas com essas manifestações.

Em determinado momento do processo com as crianças na praça da Sé, o Ventoforte propôs dois personagens: um homem e uma mulher, que as crianças chamaram de Faustão e Julieta. Eles foram desenhados em dois postes e, em seguida, trabalhados a partir de uma cantiga de roda, em que Julieta era pedida em casamento:

48. Cantiga de roda de São Luiz do Maranhão, trazida para o Ventoforte por Tião e Pedro, músicos e atores que integravam o grupo.

Coro masculino: – Bom dia senhora Condessa, seu rei mandou buscar uma de suas filhas para casar.

Coro feminino: – Minhas filhas eu não dou. Nem por ouro, nem por prata, nem por sangue da barata.

Coro masculino: – Tão alegre eu vim, tão triste voltarei, pelas filhas da condessa e nenhuma levarei (movimento de retorno).

Coro feminino: – Volte cá meu cavaleiro, escolhei deste monteiro. Escolhei deste monteiro qual delas lhe parece bem.

Líder do coro masculino: (escolhendo uma das filhas) – Essa quero, essa não quero. Essa come pão da cesta. Essa come pão da cesta, bebe vinho da galheta. Bebe vinho da galheta, come pão com requeijão. Come pão com requeijão, eis aqui meu co-ra-ção[49].

Os dois coros alternam movimentos de ir e vir. Quando finalmente uma filha é escolhida, a condessa pergunta o que o pretendente tem a oferecer a ela. As ofertas eram discutidas entre as filhas que aceitavam ou não.

Essa cantiga estimulava os sonhos dessas crianças, seus desejos e, ao mesmo tempo, apresentava os limites de suas possibilidades nas ofertas feitas.

Em seguida desenhavam os caminhos da vida dos dois personagens. Assim, várias histórias surgiram:

Julieta é do Ceará, conheceu o Faustão no parquinho. Casaram e tiveram dois filhos: Danielle e Ricardo.

Eles estavam sem trabalho e levaram os filhos para a mãe cuidar.

Eles possuíram uma casa, compraram um carro, buscaram os filhos e passearam no zoológico.

Eles ficaram velhos e entraram no asilo. Os filhos ficaram com todo o dinheiro (grupo dos menores).

Eles se conheceram num bar e então começaram a se encontrar. Era amizade grande que ia crescendo... Iam no zoológico...

Casaram e foram morar na favela 21 de abril. Ele trabalha numa fábrica de doces. Ela era costureira e trabalhava a noite na delegacia, tiveram filhos: Antonio, João e Pedro Paulo. Paulo ficou doente, foi para o hospital e morreu, enterraram o filho. Aí começaram a ficar velhos (turma do Lelé).

49. Cantiga de roda de domínio popular

Julieta e o Faustão se encontraram na praça e começaram a namorar. Casaram na igreja do Bom Jesus. Faustão queria muitos filhos, de todas as cores.

Tiveram 11 filhos. Construíram uma casa bem grande. Os filhos cresceram e arrumaram namoradas.

Faustão construiu uma padaria "Flor da Fortuna" e todos os filhos trabalharam nela.

Os filhos se casaram cada um num sábado, e a festa ia até domingo.

O mais velho teve um filho só, para não sofrer muito. O mais novo teve cinco filhos. (grupo das meninas)[50].

Os dois personagens foram pintados em estandartes, com buracos para encaixar a cabeça e as mãos, de forma que pudessem ser vestidos pelas crianças.

Prepararam uma festa de casamento para os dois. A festa foi no metrô, improvisada, como era de costume nesse trabalho. Tinha muita gente nas filas e, sem sair delas, assistiram à apresentação. Fizeram as danças e o casamento de Faustão e Julieta.

O trabalho vinha se desenvolvendo muito bem: "Está muito gostoso este trabalho, a gente chega e as crianças correm ao nosso encontro, e trabalham com uma concentração muito grande"[51].

Isso tinha um significado grande para Ilo Krugli, que sempre acreditou numa "escola sem muros". Os problemas de disciplina eram raros. O trabalho crescia. A rua, entretanto, sempre trazia elementos da realidade difícil dessa região, dessas crianças. Era o caso, por exemplo, de Jairzinho:

Eles moravam na praça mesmo, entre papelões e fogueiras.

A mãe às vezes aparece na roda, conta sua história, briga com uma das crianças.

Ela veio do sul, sozinha com quatro crianças, fugindo do marido que bebia muito. Aqui se amasiou com um homem negro, que assalta com faca pelo bairro.

50. Relatório de atividades, de Fátima Campidelli, março de 1989.
51. Idem.

O Jairzinho é o filho do meio, tem o Julio, o menor, e o Taiguara que já é um pouco apático e violento. Todos eles estão carecas. O Jairzinho brinca e de vez em quando diz que vai embora. Morde o irmão e diz que vai embora. Dança e diz que vai embora.

Numa sexta-feira ele foi mesmo, a mãe foi ameaçada de morte pelo homem negro, e antes de anoitecer, puxou as crianças da roda e foi para a estrada rumo ao sul[52].

Outro dia, as crianças chegaram agitadas, felizes com o tesouro conseguido na praça:

– O rapa tia!
– Pegou a mulher!
– O rapa tia!
– A polícia bateu na mulher. Caiu todo o tabuleiro de cocada.
– A gente pegou, tia!

E seus braços escondiam cinco, seis, sete cocadas. Um tesouro que escondemos embaixo da árvore, em cima da árvore. Enquanto brincamos, foge um para roubar a cocada, vários deles estão em cima da árvore, outros cutucam por baixo com varas, como se fossem espadas[53].

No dia em que ia ser trabalhada a gravidez dos personagens criados, os professores combinavam os detalhes da aula, quando notaram uma trouxa, que parecia um homem dormindo.

Um homem nos pergunta sobre o morto, e sem descobrir a trouxa, sabemos de seu conteúdo. Tem um carro de polícia do lado, e eles confirmam. Justo no local onde trabalhamos.

Rápido as crianças já chegam, já sabem da morte. Vamos até o parquinho, eles estão muito agitados. Chega um outro carro de polícia. As crianças correm em bando até o alambrado do parque. Querem ver, querem saber[54].

Começam o trabalho. Os bonecos que se casaram iriam ter filhos. A proposta era iniciar o trabalho de "Mapa da Vida", que envolve imagens anteriores ao nas-

52. Idem.
53. Idem.
54. Idem.

cimento, do presente e do futuro. Fariam o "Mapa da Vida" dos filhos de Faustão e Julieta. Fizeram a roda e nela prepararam a proposta da barriga: construímos no trepa-trepa do parque uma imensa barriga com panos, para as crianças nela entrarem. "Dentro dela todos nós conversamos sobre como nascemos, de parto normal, de fórceps, que barulho que faz fora, como que o bebê se alimenta. Nascemos, e voltamos para a barriga de novo, nascemos de novo"[55].

Parecia que tudo tinha dado errado. Virou "zona". Resolveram ir embora. Justamente nessa hora chega um carro branco para pegar o corpo. Novamente as crianças saíram em debandada e se misturaram aos policiais. Os professores saíram assustados. Parecia que tudo naquele dia tinha dado errado.

No dia seguinte, propuseram o desenho do parto para as crianças. Surgiram trabalhos belíssimos, barrigas imensas, coloridas.

A proposta seguinte foi construir os dois bonecos que tinham nascido, os filhos de Faustão e Julieta. Um deles ia ter "uma vida boa" e o outro "uma vida muito ruim".

Quando foram trabalhar o filho que tinha vida ruim surgiu:

> Ele não tem casa, vive no chão. Ele tem sede e ninguém dá água, ele tem fome e ninguém dá comida. Vai trabalhar é despedido. Ficou vagando pelo mundo[56].

O outro, o sortudo, foi mais difícil de ser desenvolvido. Eles não queriam de jeito nenhum viver o sortudo. Achavam chato, depois acabaram matando o sortudo:

> Os professores perguntaram: – Morreu de quê?
> Eles responderam: – De tanta sorte![57]

55. Idem.
56. Idem
57. Idem.

Pintaram painéis do "sortudo" e do "azarão". Ficaram lindos. Dava para notar como as crianças, nesses dois meses de trabalho, tinham progredido no trabalho plástico.

O trabalho na rua era encantador, pois se podia trabalhar sem muros, sem que isso acarretasse problemas de disciplina. Mas na rua trabalha-se também com o imponderável, nela a violência do dia-a-dia está presente, interferindo inevitavelmente no trabalho.

Os problemas, com a Secretaria do Menor, relacionados com o oferecimento do lanche também interviam no trabalho:

> A distribuição do lanche durante o trabalho, volta e meia, dava confusão: ou vinham os mendigos da praça que também queriam o lanche, ou vinham outras crianças só para pegar o lanche. Mas esses problemas estavam sendo contornados. De repente, por um problema que a Secretaria do Menor afirmou ser burocrático, o lanche deixou de ser oferecido. Isso gerou uma desconfiança das crianças em relação ao trabalho[58].

Esse problema, que já detectamos no capítulo anterior, corroborou para que o que o número de participantes fosse drasticamente reduzido.

Houve uma mudança também em relação ao número de dias. O trabalho que acontecia três vezes por semana passou a dar-se uma vez só. A diminuição do número de dias não representava uma insatisfação com o trabalho já que o Ventoforte foi convidado para assumir o trabalho no Glicério e depois na Luz.

A continuidade deste trabalho se perdeu...

58. Idem.

O Ventoforte no Mutirão São Francisco

O projeto desenvolvido no mutirão São Francisco com crianças e adolescentes aconteceu num processo semelhante aos da Secretaria do Menor. Vou transcrever aqui apenas a história criada pelas crianças e apresentada no final de 1991 no mutirão São Francisco:

O menino estava passeando com os pais dele. Como eram muito pobres, não tinham dinheiro para pagar o que o menino pedia.

Chegaram em casa, o menino foi para o quarto, a mãe foi varrer a casa, e o pai ler um jornal (um jornal bem antigo).

NATALINO (saindo do quarto) – Mãe, quero comida.

MÃE – Não tem. (os pais começam a sentir uma pequena dor de cabeça e morrem de fome)

NATALINO – Pai, mãe, acorda.

(Entra um sapo, uma aranha e uma pomba)

SAPO – Ei, Natalino-no-no. Seus pais morreram-eram-eram.

ARANHA – Ei, Natalino, acho melhor você trabalhar, se não você vai morrer de fome-fome-fome.

POMBA – Natalino.

NATALINO – Vocês falando?

POMBA – No sonho tudo se realiza. Acho melhor você seguir o conselho de minha amiga, se não você vai morrer.

(Natalino sai. Entram as portas do não e do sim)

PORTA DO NÃO – O que você quer aqui, não tem nada para você aqui.

PORTA DO SIM – O que você quer menino?

NATALINO – Quero comida.

PORTA DO NÃO – Não tem.

PORTA DO SIM – Tem sim.

(As Lavadeiras saem das portas)

LAVADEIRAS – O que você quer, menino?

NATALINO – Um pedaço de pão.

PORTA DO NÃO – Dá pra ele um pão do ano passado.

PORTA DO SIM – Tem pão sim.

LAVADEIRAS – Tem pão sim eu vou buscar.

PORTA DO NÃO – Vai embora, não tem nada para você aqui.

(Lavadeiras dão um pão e ele vai embora. Acontece que o pão não dá nem para o começo. Natalino vai para o Ferro Velho. Todos viram mendigos).

Música: Ei você aí me dá um dinheiro aí, me dá um dinheiro aí...

DONO DO FERRO VELHO – Eu não tenho dinheiro, mas posso lhe arranjar um emprego. Vamos começar por essas chapas, vai entortando elas...

(Chega o dia do pagamento) No outro dia...

DONO DO FERRO VELHO – Meu ferro velho faliu.

Natalino vai embora e no caminho perde o anel que os pais lhe haviam dado. Na hora da chuva, o anel é sugado pelo bueiro. Quando tenta pegar o anel, vê tudo o que se passou. Entram pai e mãe:

PAI E MÃE – Natalino acorda, Natalino. Foi tudo um sonho[59].

Um Caminho para o Teatro-Educação

Depois de apresentar as propostas estéticas e educacionais do grupo Ventoforte, gostaria de sistematizar suas contribuições para a prática de teatro-educação. Nesses longos anos de experiência, a prática do grupo mantém uma coerência em termos de princípios e métodos.

De um modo geral, trata-se de um trabalho que nos indica novos caminhos para um teatro com preocupação social. Esses caminhos se manifestam por meio do lúdico, da fantasia, do imaginário dos participantes. Nos processos criativos incorporam-se à prática teatral elementos plásticos e visuais. Entre os princípios que identifico na prática do grupo, poderia destacar o entendimento do grupo sobre a função do teatro na educação. O teatro é considerado como uma forma de conhecimento, uma forma de desvendar enigmas, de conhecer a realidade e a si mesmo. Em seu processo criativo pode-se dar forma a imagens que revelam conteúdos a serem desenvolvidos artisticamente. Não é um teatro que busca ensinar algum conteúdo às crianças. A atitude educacional não se confunde com o que Paulo Freire (1977) chama de "educação bancária", in-

59. Relatório de visita ao Mutirão São Francisco, dezembro de 1991.

teressada no depósito de conhecimentos. Trata-se de uma abordagem lúdica que propõe desafios através de imagens que, quando desenvolvidas, levam a uma reflexão sobre os próprios envolvidos e a realidade por eles vivida.

Fundamentada numa linha junguiana, essa abordagem valoriza especialmente a criança. Encarada como "raiz arcaica do homem", a criança é percebida como mais aberta, menos condicionada que o adulto, mais indicada, portanto, para trazer imagens inconscientes que desvendem enigmas sobre o ser humano.

Trazer de volta a atitude da criança é inclusive uma estratégia para se trabalhar com pessoas de todas as idades. Isso talvez ajude a explicar a interação entre a prática estética e a prática educacional do grupo. Trabalhando com a criança ou com o jovem e o adulto, os princípios são os mesmos, busca-se revelar conhecimentos através do trabalho com o imaginário. Dessa forma, há uma constante alimentação recíproca de ambas as faces do trabalho: a educacional e a artística.

O trabalho educacional geralmente se inicia com uma apresentação teatral que lança as bases para as oficinas que vêm a seguir. Pode acontecer nas escolas, nas festas, nas comunidades, nas oficinas diversas, trazendo conteúdos que muitas vezes contribuem para o desenvolvimento do trabalho artístico do grupo.

Outro princípio fundamental na metodologia do teatro-educação é a valorização do trabalho com as mãos, do artesanal. Conforme Ilo Krugli, "A história do homem se faz com as mãos". São as mãos que nos colocam em contato com os materiais. Através delas desenhamos, damos forma a objetos, bonecos, máscaras que ganham conteúdos através do trabalho do ator ou do participante das oficinas teatrais. A música, nesse trabalho, também é um elemento artesanal, sempre executada ao vivo, tanto nos ensaios como nos trabalhos educacionais e nas apresentações.

Nos caminhos do Ventoforte, identificamos uma interessante relação entre fantasia e realidade. O contato com

imagens simbólicas, com o imaginário dos participantes, não representa uma fuga da realidade. A criação a partir do imaginário não se caracteriza pela fantasia pueril alienante. Nesse sentido, o conceito de imaginário aqui utilizado aproxima-se do proposto por Lucian Bóia, para quem "imaginário" não pode ser definido como algo que acontece fora da realidade concreta:

> Imaginário em um sentido se mescla com a realidade, em outro, se confronta com ela. Ele age sobre o mundo e o mundo age sobre ele. Contudo, como parte de sua essência, é feito de uma realidade independente, com sua própria estrutura e sua própria dinâmica. [...] Para levar ao imaginário (pelo menos para sua expressão mais estruturada), a imaginação deve ser fertilizada pela racionalidade[60].

A fantasia, portanto, não é uma forma de fugir da realidade, mas de descobri-la, ampliando a percepção dos limites do cotidiano. No Ventoforte, os elementos da realidade surgem através da fantasia. Isso permite um distanciamento para abordar a realidade e, ao mesmo tempo, favorece a elaboração simbólica dos problemas vivenciados.

O trabalho do Ventoforte com meninos de rua nos fornece vários exemplos que ilustram essa abordagem, entre eles, destaco a "história de mentira" imaginada pelo pequeno Douglas, no projeto Enturmando. Ela expressa elementos da realidade difícil dos meninos de rua: vender flor no farol com fome. A imagem simbólica de comer a flor e ser ferido internamente pelo seu espinho, fazendo com que o menino sangre na rua, já passa a dor para um plano poético. Revela a fragilidade da vida dessas crianças e principalmente sua dor. Para o Douglas, apresentar essa imagem enquanto "história de mentira" é reconfortante. Ela não é uma história real, não implicando na necessidade de dar explicações racionais sobre ela. Como uma história que faz parte do imaginário desses meninos, ela não perde a relação com a

60. L. Boia, *Pour une Histoire de l'Imaginaire*, p. 16-17.

realidade. Fantasia e realidade se mesclam profundamente na história. Acredito que histórias como esta ajudam a elaborar simbolicamente as dificuldades vividas por essas crianças.

Outro princípio do trabalho do Ventoforte é a valorização da cultura popular, presente especialmente nas músicas, danças e brincadeiras. Essas manifestações, numa perspectiva junguiana, também se relacionam com o inconsciente coletivo, o que ajuda a explicar porque danças e brincadeiras populares existem de forma semelhante em culturas diferentes. Elas também fariam parte de uma história comum cujas raízes se perdem num passado remoto. Caracterizadas pela facilidade com que são aprendidas e transmitidas para pessoas de todas as idades, elas ajudam a conectar as pessoas com suas origens e a integrar diferentes classes sociais e diferentes gerações.

As danças populares fazem parte do processo criativo do grupo Ventoforte, contribuindo para o resgate cultural da origem dos atores. Estão presentes em muitos espetáculos produzidos pelo grupo. Nos trabalhos educacionais, elas podem fazer parte do aquecimento do trabalho ou mesmo, como foi o caso do projeto A Turma Faz Arte, do Brás, serem centrais na proposta desenvolvida. Nesse projeto em que as danças ajudavam a aglutinar o grupo disperso que vive nas ruas e já propiciavam apresentações improvisadas para o público que estava nas filas do metrô, elas proporcionaram o foco criativo do processo, em torno do casamento dos dois personagens: Faustão e Julieta. Nesse processo, os desafios criativos vinham da dança da "Senhora Condessa". O que posso oferecer para a jovem com quem quero me casar? O que a jovem sonha com as possibilidades do casamento? Existe conciliação possível entre esses dois lados do problema? Qual o destino de seus filhos? Toda uma análise das desigualdades na sociedade em que vivem essas crianças pode acontecer a partir do trabalho com as danças populares.

Também se inclui, entre os princípios do grupo, a preocupação com o não-isolamento do trabalho. Em diferentes trabalhos que aconteceram na escola, na favela ou no circo, no caso do projeto Enturmando, havia um movimento de interagir com a comunidade próxima ao local de trabalho. Essa interação acontece tanto em atividades "internas", como o trabalho com caminhos, que envolve desenhos dos caminhos dos participantes e seus relatos sobre histórias que aconteceram nestes caminhos, quanto em atividades "externas", que implicam em visitas à comunidade, como as que aconteceram na vila Brasilândia. Nessa experiência, os participantes "fotografavam" sua comunidade e revelavam seus olhares sobre ela. Através dessas atividades, o professor/artista podia entender o contexto de vida de seus alunos, ajudando no planejamento das atividades.

Outro princípio é a necessidade de avaliação constante das atividades para, a partir delas, direcionar o desenvolvimento dos trabalhos. Os métodos não são propostos como receitas aplicáveis em qualquer realidade. Cada trabalho é único. Baseadas nos mesmos princípios, as práticas desenvolvidas nunca são idênticas. Elas variam dependendo do contexto em que estão inseridas, das respostas das crianças às atividades propostas. Mesmo variando, identifico muitos instrumentos de trabalhos, métodos de coleta e imagens simbólicas que se repetem em diferentes práticas, apesar das especificidades da forma de desenvolvimento de cada uma delas. Entre eles, gostaria de destacar três propostas: os caminhos, os mapas da vida e os quatro elementos.

O trabalho com os caminhos parte do desenho no chão dos diferentes caminhos percorridos no cotidiano das crianças. Elas são estimuladas a imaginar e depois desenhar os lugares de silêncio, os barulhentos; as cores; as temperaturas; as pessoas que encontram etc. Essa sensibilização sensorial, que antecede os desenhos, permite um aprofundamento dos trabalhos. De um lado se aciona a memória, de outro, a imaginação. Existem também os

"caminhos de dentro do corpo". Eles partem de um desenho dos contornos dos corpos no chão. Da mesma forma que nos caminhos da comunidade, aqui também os participantes são estimulados sensorialmente a perceber e registrar caminhos que podem ser imaginados dentro do corpo. Esses caminhos são, em seguida, registrados nas silhuetas. Através dos caminhos, as histórias são situadas nas suas comunidades, nos seus referenciais culturais. Nos caminhos, não importa se a história é "de mentira" ou "de verdade". Elas podem ser reais ou imaginárias, desde que tenham acontecido nos caminhos desenhados.

Ilo Krugli fala que contar uma história tem semelhanças com os caminhos. Um mesmo começo, meio e fim. Cada caminho é, na verdade, uma história, simboliza uma experiência de vida.

Outro recurso do grupo, fundamental nesta metodologia, é o "mapa da vida". Ele representa um instrumento para o desenvolvimento das histórias criadas e de seus personagens. Em geral, são propostos três mapas: o que representa o personagem antes de nascer; o que representa seu presente, incluindo seus sonhos; e o mapa do futuro. Os mapas são os caminhos dos personagens, seu passado mítico, seu presente e seu futuro. Como um oráculo (que, às vezes, se concretiza, quando Ilo propõe aos participantes que consultem um oráculo imaginário), os participantes desenham a vida de seus personagens. Imaginam de onde eles vêm e no que pode resultar esse passado e esse presente quando imaginam seu futuro. Cada pessoa pode criar o mapa de um personagem e o grupo pode escolher o que é mais significativo.

Os trabalhos com os quatro elementos – ar, água, terra e fogo – promovem o contato com a natureza, e esses elementos, por sua vez, também favorecem o desenvolvimento das imagens e lembranças. Nessa metodologia, atividades de improvisação são seguidas de propostas de criação de formas plásticas. Nos contatos com papéis, metais, panos se molda os personagens. Através dos "mapas da vida" os personagens crescem. Danças, jogos, brincadeiras, músicas, atividades plásticas, desenhos e atividades teatrais, todas fazem parte de um processo criativo que é fundamentalmente teatral.

O enfoque que o Ventoforte dá no desenvolvimento de seu trabalho com crianças marginalizadas permite que se reafirme e destaque o compromisso social do grupo com relação ao teatro-educação. Dessa forma, sua proposta representa uma importante contribuição para a área educacional do Brasil. Nela, forma e conteúdo se imbricam de tal maneira que um não pode ser separado do outro. A prática com meninos de rua só reafirma seu valor educacional e estético.

Contribuições do Teatro para os Meninos e as Meninas de Rua (e para todas as crianças)

Face à difícil realidade dos meninos de rua, o teatro representa uma iniciativa que tem contribuído para o enfrentamento do problema. Trata-se de uma atividade que vai além das propostas de profissionalização. A criança é um ser em formação e sua inserção precoce no mercado de trabalho é contraproducente. Ela ganha pouco e termina por tirar o emprego de um adulto. Prejudicando sua formação, ela, na maior parte dos casos, permanece condenada a ser mão-de-obra barata. Investir na formação do menino de rua é a única forma de reverter esse grave problema. O teatro tem muito a contribuir nesse sentido. Resolver o problema econômico é importante, mas não é tudo. Mesmo que se consiga resolver a questão da fome, ainda assim persistem outras necessidades. Além da comida, precisa-se da arte e nesse trabalho encontramos até passeata de criança reivindicando esse direito[61]. O direito à cidadania passa pelo acesso à produção cultural e artística. Não dá para se falar em cidadania e achar que menino de rua só tem direito ao trabalho.

61. Ver p. 62.

Abordar o problema do menino de rua, a partir de experiências teatrais, traz novos elementos para se conhecer essas crianças. Permite ir além das descrições de sua forma de vida. Conhecer as histórias, que nascem no processo teatral proposto pelo Ventoforte, significa conhecer o ser humano que está lá dentro: seus medos, seus interesses, seu universo, contribuindo ainda mais na dissolução de estereótipos criados a seu respeito.

A falta de comida salta aos olhos, seja nos tesouros escondidos que são muitas vezes frutas[62], ou na história de Natalino que pede comida, mas só lhe dão pão seco[63], seja no futuro imaginado para um dos filhos de Faustão e Julieta: "Ele tem sede e ninguém dá água, ele tem fome e ninguém dá comida"[64], ou no sofrimento do menino que vende flor pro moço, no farol, e tem fome[65].

A falta de perspectiva de vida aparece no destino de seus personagens: nos sonhos de Natalino, que procura emprego, para não morrer de fome; na falência do único local em que consegue trabalhar[66]; no futuro imaginado para o filho de Faustão e Julieta, que fica vagando pelo mundo, sem casa, sem conseguir emprego, com fome e sede[67].

Entre as contribuições do teatro para os meninos e as meninas de rua, encontradas nesses trabalhos ricos do Ventoforte, destacamos, em primeiro lugar, o fato de que, através do teatro, é permitido o contato com as experiências lúdicas. O amadurecimento precoce dessas crianças, forjado pela necessidade de garantir sua sobrevivência, encontra no teatro um espaço de reencontro com a infância. Ter um espaço para o jogo e para a brincadeira representa um momento de descontração importante para crianças que já assumem tantas responsabilidades. Ao

62. Ver p. 106-107.
63. Ver p. 120.
64. Ver p. 118.
65. Ver p. 105.
66. Ver p. 121.
67. Ver p. 118.

mesmo tempo, dentro do limite do jogo, a organização do grupo e sua concentração são trabalhadas. O jogo sempre implica em regras para sua concretização, no trabalho em grupo e, portanto, no exercício da liberdade e da solidariedade, favorecendo um aprendizado sobre os limites e possibilidades de cada um.

Outro elemento enriquecedor encontrado nessas experiências foi o contato com elementos culturais ligados à história dos participantes. O reencontro com elementos de sua cultura de origem, através das brincadeiras, músicas e danças populares, fortalece a identidade cultural das pessoas envolvidas. As danças de roda faziam parte de todas as práticas desenvolvidas pelo Ventoforte com as crianças em situação de rua. No Brás, elas atraíam tanto as crianças como seus pais. Todos podiam ter um momento de alegria e descontração e, com certeza, saíam de lá fortalecidos.

Os personagens criados em suas histórias adquirem significado de "recriação pessoal". Seu cotidiano pode ser percebido de uma forma mais "distanciada", através do "visor" da "máquina fotográfica"[68]. Desenhando e contando histórias de verdade e histórias de mentira posso me imaginar em diferentes situações e, explorando essas histórias teatralmente, posso refletir sobre elas. Esses elementos contribuem para a estruturação interna das crianças e para sua inserção crítica na realidade. A possibilidade de, pelo menos por alguns momentos, fugir de sua difícil realidade para, no plano da fantasia, reencontrá-la, fornece elementos para entendê-la melhor. Isso significa, para mim, a principal contribuição do teatro para os meninos e meninas de rua. Representa uma tentativa de organização que se contrapõe à desorganização mental, imposta pela violência que ela sofre no seu cotidiano.

É comum acreditar que um trabalho que se passa no plano da fantasia representa uma fuga da realidade. O que pude notar na abordagem do Ventoforte foi exatamente o

68. Ver p. 102-103.

contrário. A fantasia dá a distância necessária para encarar opções de vida, refletir sobre seu presente e imaginar alternativas para seu futuro.

O futuro atribuído aos personagens Faustão e Julieta, no trabalho do Brás, ou aos filhos que nasceram de seu casamento, se misturam com o das crianças. Pensando na vida deles, brinco de pensar a minha vida. Através da fantasia, lido com emoções que não conseguiria trabalhar se estivesse falando de minha realidade. A fantasia tem aqui o papel de elaboração simbólica da realidade.

A abordagem metodológica do grupo Ventoforte não é certamente a única forma de se fazer teatro com meninos e meninas de rua. Muito pelo contrário, a valorização da fantasia em trabalhos com objetivos sociais transformadores é rara. Existem certamente outras perspectivas de trabalho teatral, sendo que muitas delas partem da improvisação de situações reais da vida dessas crianças e jovens, propondo uma reflexão sobre suas opções. Do meu ponto de vista, a exposição de problemas através de improvisações teatrais é bastante delicada. Como dramatizar situações de vida real se eles mesmos não se abrem, chegando a esconder os próprios nomes uns dos outros? Há a necessidade de distância. Trabalhar com situações simbólicas, incluir as danças populares, o lúdico no trabalho teatral, representou uma contribuição do ponto de vista do teatro-educação para o trabalho com meninos e meninas de rua.

Do ponto de vista estético, a abordagem do grupo Ventoforte também trouxe contribuições. Uma das críticas feitas à utilização do teatro com objetivos educacionais é a distância que costuma haver entre as práticas de teatro-educação e a pesquisa do teatro contemporâneo. Nos trabalhos aqui analisados, essa distância é rompida, como por exemplo, em relação à ocupação do espaço cênico. O teatro contemporâneo tem encontrado nova vitalidade quando apresentado em locais alternativos ao edifício teatral. Essas buscas acontecem a partir de objetivos de

reaproximação do público, ou de independência em relação às exigências do mercado. As experiências estético-educacionais aqui relatadas também acontecem em locais alternativos, a exemplo das danças e atividades teatrais que eram assistidas pelas pessoas nas filas do ônibus e do metrô, no Brás. Um teatro-educação de rua que tinha um significado marcante para quem o fazia, enquanto divertia aqueles que o assistiam.

Essa vitalidade do teatro na educação feito em espaços alternativos esbarra nas dificuldades encontradas na rua. Encontrar uma pessoa morta foi um exemplo extremo que esclarece esse problema. Na rua tudo pode acontecer e nem sempre se encontra aquilo que se deseja.

Olhar o Ventoforte, a partir de seus trabalhos com meninos e meninas de rua, faz destacar o compromisso social do grupo. A principal divulgação do trabalho do Ventoforte é feita por meio de sua proposta estética, baseada na qualidade de seus espetáculos. Olhá-lo sob o prisma dos meninos de rua revela com mais clareza o alcance social do seu trabalho.

Em termos da eficácia do teatro no trabalho com meninos e meninas de rua, podemos dizer que ela se amplia em função da abrangência do projeto em que está inserido. Existe uma diferença muito grande nos trabalhos em que a arte faz parte de um trabalho mais amplo, que envolva o enfrentamento da questão da perspectiva de vida dessas crianças, e os que não modificam essa perspectiva. Essa diferença fica evidente, por exemplo, nos processos desenvolvidos nos projetos A Turma Faz Arte, do Brás, e no mutirão São Francisco.

No trabalho do Brás, a maioria das crianças que participava do projeto está sem nenhuma perspectiva de melhora de vida: algumas não tinham casa, outras viviam a difícil realidade dos cortiços. No mutirão São Francisco, o que muda é a perspectiva de ter uma casa. São as mesmas crianças, as mesmas vidas difíceis, expressas nas histórias criadas, mas no mutirão havia uma tranqüilidade maior

das crianças. Havia um maior aprofundamento no trabalho. Segundo avaliação do Ventoforte, o trabalho de arte com os jovens contribuiu na sua integração à luta de seus pais. Os jovens que eram "alienados" em relação aos problemas e as conquistas do mutirão se envolveram mais nessas questões. No momento em que as casas estavam ficando prontas, e não se podia mudar por falta de infra-estrutura, a perspectiva de vida se desfez novamente, ou se tornou novamente distante. A resposta voltou a ser a violência, a desagregação. Os jardins foram pisoteados. O galpão cultural depenado por pequenos furtos.

A violência da criança de rua está relacionada à violência que ela sofre. Tratada com violência, responderá com mais violência. Só podemos alterar esse quadro com alternativas reais, que melhorem sua condição de vida. A arte tem um papel na estruturação dessas crianças, é também uma necessidade, além da comida, da moradia. Representa uma contribuição, mas não substitui as outras necessidades. A arte, entretanto, vai ser mais efetiva se associada com outras iniciativas políticas que representem uma resistência e um enfrentamento das difíceis condições de vida de grande parte dos jovens brasileiros e suas famílias.

Finalmente, gostaria de deixar claro que o teatro tem sido oferecido aos meninos e meninas de rua porque eles souberam se mostrar presentes, exigindo da sociedade atitudes no enfrentamento de seus problemas. Mas o teatro é importante para todas as crianças. Mesmo as crianças que não estão vivendo essa situação extrema necessitam de um espaço para criar e expressar seus interesses e conflitos e, a partir daí, ter chance de elaboração interna de suas dificuldades.

A utilização do teatro em situações-limite só reforça o papel educativo que ele pode assumir.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Alda Judith. Meninos de Rua e Meninos da Rua, in FAUSTO, A.; CERVINI, R. (org.), *O Trabalho e a Rua*: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80. São Paulo: Cortez, 1992.

ANTONIO, Alda Marco. Conquista do Presente. *3 Anos de Experiência*. São Paulo: Secretaria do Menor, 1992.

BOIA, Lucian. *Pour une Histoire de l'Imaginaire*. Paris: Les Belles Lettres, 1998.

CENTRO DE ARTICULAÇÃO DE POPULAÇÕES MARGINALIZADAS. Extermínio de Crianças e Adolescentes no Brasil. *Revista Ceap*. Rio de Janeiro, 1989.

CENTRO DE DEFESA DA QUALIDADE DA VIDA. A Situação da Criança no Brasil. Rio de Janeiro: Muro, 1979.

CHAUI, Marilena. *Cultura e Democracia*: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 1981.

_____. *Casas de Cultura e Cidadania Cultural*. Secretaria Municipal de Cultura. Mimeografado, 1991.

_____. Uma Opção Radical e Moderna: democracia cultural. *Cidadania Cultural em Ação (1989 a 1992)*. Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, 1992.

DIÁRIO OFICIAL. Estatuto da Criança. n. 135.16 jul.1990.

DIMENSTEIN, Gilberto. *Guerra de Meninos*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FAUSTO, Ayrton; CERVINI, Ruben. (org.). *O Trabalho e a Rua*: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80. São Paulo: Cortez, 1992.

FERNANDES, Silvia. Grupo Ventoforte. Festa na Linguagem dos Bonecos. *Revista de Teatro*, 1984.
_____. *Grupos Teatrais*: percurso e linguagem. Dissertação de mestrado, São Paulo: ECA-USP, 1987 (não publicado).
FERREIRA, Rosa Maria Fischer. *Meninos de Rua*. São Paulo: Ibrex, 1979.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
GARCIA, Clóvis. Fora das Luzes da Ribalta. *Visão*, jun.1985.
GONÇALVES FILHO, Antonio. História de Ilo, Menino Navegador, *Folha de São Paulo*, 2 out. 1981.
KRUGLI, Ilo. Diálogos e Reflexões sobre o Ventoforte. In: VENTOFORTE, *10 Anos do Ventoforte*. São Paulo: Grupo Ventoforte, 1984.
_____. Longe e Perto. De como os Contos de Fadas Têm a Ver com a Vida das Crianças de Favela. *Fazendo Artes*, n. 3, 1984.
MARCO ANTONIO, Alda. Conquista do Presente. In: *Secretaria do Menor: 3 Anos de Experiência*. São Paulo: Centro de Informações e Divulgação da Secretaria do Menor, 1989.
MARICATO, Ermínia. É Preciso Articular Desenvolvimento Urbano e Educação. Habitação e Urbanismo. *Revista Projeto*. São Paulo, 1991. Suplemento Especial.
MEUNIER, Jacques. *Os Moleques de Bogotá*. São Paulo: Difel, 1978.
MICHALSKI, Yan. Histórias de Lenços e Ventos. In: VENTOFORTE. *10 anos do Ventoforte*. São Paulo: Grupo Ventoforte, 1984.
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MINISTÉRIO DA CULTURA, FNDE. *A Arte da Criança Aprender Brincando a Ver o Mundo. Brincando, Fazendo e Aprendendo*, s/data.
MOREIRA, Luiz Carlos. Sério e Brincalhão: um certo teatro infantil pede passagem, *Aqui São Paulo*, 5 jul. 1977.
PASTORAL DO MENOR. Crianças e Adolescentes. n. 3, jul.1989. Criança Prioridade Absoluta, n. 6, set. 1989. *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*, n. 8, nov. 1989.
SÃO PAULO EM PERSPECTIVA. Entrevista de Alda Marco Antonio. São Paulo: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), abr.-jun. 1987.
SECRETARIA DO MENOR: 3 Anos de Experiência. São Paulo: Centro de Informação e Divulgação da Secretaria do Menor, 1989.
SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA DE SÃO PAULO. Prestação de Contas aos Cidadãos. Mimeografado, 1992.
SILVEIRA, Nise da. *Imagens do Inconsciente*. Brasília: Alhambra, 1981.
STORR, Anthony. *As Idéias de Jung*. São Paulo: Cultrix, 1988.
UNICEF/IBGE. Indicadores Sociais "Crianças e Adolescentes". Rio de Janeiro, 1987.
_____. A Criança e o Adolescente na Constituição do Brasil, 1989.
_____. Situação Mundial da Infância. Brasília, 1990.
_____. A Criança e o Adolescente na Lei Orgânica Municipal. Iniciativa Forum-DCA Forum Nacional Permanente de Entidades não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente.

VENCESLAU, Paulo de Tarso et al. A Teoria na Prática e as Outras. Entrevista com Marilena Chauí e Fernando de Morais. *Teoria e Debate*. n. 13, São Paulo, 1991.
VENTOFORTE. *10 anos do Ventoforte*. São Paulo: Grupo Ventoforte, 1984.
VIOLANTE, Maria Lucia V. *O Dilema do Decente Malandro*. São Paulo: Cortez, 1982.

Documentos do Arquivo Ventoforte

ESPETÁCULO EM CARTAZ. 1984. Mimeografado.
PROJETO VENTO 87. TEATRO PARA TODOS. Museu da Arte e Liberdade de Expressão da Criança, 1987. Mimeografado.
SISTEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA DO VENTOFORTE. *Símbolos*, s/d.
_____. *A Dança e a Música*, s/d.
_____. *Importância de se Contar Histórias*, s/d.
_____. *Objetos Mágicos*, s/d.
_____. *O Mapa da Vida*, s/d.
_____. *Quebrar a Bidimensionalidade da Escola*, s/d.
_____. *Os Muros*, s/d.
_____. *As Palavras Escondidas*, s/d.
_____. *Memória*, s/d.
_____. *Projeto Mutirão*, s/d.

MARCIA POMPEO NOGUEIRA

Formada em Teatro pela Escola de Arte Dramática da ECA e em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universisdade de São Paulo, Marcia Pompeo Nogueira tem mestrado em teatro-educação pela ECA/USP e doutorado em Teatro para o Desenvolvimento de Comunidades, pela Universidade de Exter, Inglaterra. É professora do Departamento de Artes Cênicas do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina e desenvolve projetos de pesquisa e extensão na área do Teatro em Comunidades.